



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CÉLIA RATUSNIAK**

**A HISTÓRIA DE UNS E NÃO DE OUTROS: O CADERNO DE  
OCORRÊNCIAS E A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS  
DISCIPLINARES, DE CONTROLE E DE GOVERNO DAS  
CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANOS INICIAIS**

**FLORIANÓPOLIS  
2012**



**CÉLIA RATUSNIAK**

**A HISTÓRIA DE UNS E NÃO DE OUTROS: O CADERNO DE  
OCORRÊNCIAS E A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS  
DISCIPLINARES, DE CONTROLE E DE GOVERNO DAS  
CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial à obtenção do grau  
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dr.a Ilana Laterman

Coorientador: Prof. Dr. Kléber Prado Filho

**FLORIANÓPOLIS  
2012**



**CÉLIA RATUSNIAK**

**A HISTÓRIA DE UNS E NÃO DE OUTROS: O CADERNO DE  
OCORRÊNCIAS E A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS  
DISCIPLINARES, DE CONTROLE E DE GOVERNO DAS  
CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANOS INICIAIS**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de setembro de 2012.

---

Prof.a Dr.a Ilana Laterman  
(Orientadora)  
UFSC

---

Prof. Dr. Kléber Prado Filho  
(Coorientador)  
UFSC

---

Prof.a Dr.a Lucia Schneider  
Hardt  
UFSC

---

Prof. Dr. Norberto Dallabrida  
UDESC

---

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto  
UFRGS

---

Prof.a Dr.a Diana Carvalho de  
Carvalho (Suplente)  
UFSC



## AGRADECIMENTOS

Várias são as pessoas e as instituições a quem devo agradecer por tornar possível este projeto de vida que foi realizar o mestrado. Denomino-o como projeto de vida pois, para torná-lo realidade, várias mudanças foram necessárias. Mudanças essas que me objetivaram e subjetivaram, transformando a psicóloga/professora em pesquisadora foucaultiana.

Inicialmente, gostaria de agradecer à pessoa que tornou este projeto de vida realidade: professora doutora Ilana Laterman, minha orientadora, que se interessou pelo meu projeto na seleção de 2010 e que me permitiu transitar por outros saberes diferentes de sua perspectiva teórica, dando-me a liberdade necessária para realizar minha pesquisa e oferecendo o suporte para que ela se materializasse nesta dissertação.

Agradeço imensamente ao meu coorientador, professor doutor Kléber Prado Filho, que possibilitou que meu desejo de estudar o pensamento foucaultiano se realizasse, permitindo que eu frequentasse as discussões do Grupo Foucault e suas aulas de quinta-feira pela manhã, lendo meus trabalhos e me adequando à gramática foucaultiana.

Aos professores da banca, agradeço por terem aceitado o convite e participado da avaliação deste trabalho. Ao professor doutor Alfredo Veiga-Neto, que, apesar de toda a sua agenda, se disponibilizou prontamente a participar da defesa, demonstrando interesse pela temática. À professora doutora Lucia Schneider Hardt, que em suas aulas abriu discussões foucaultianas e nos permitiu liberdade na escrita, fundamentais para meu modo de ser pesquisadora. Ao professor doutor Norberto Dallabrida, referência em História da Educação, que prontamente aceitou o convite para a defesa. À professora Diana Carvalho de Carvalho, pelos seus apontamentos na qualificação que foram fundamentais para esta dissertação.

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação, doutora Diana Carvalho de Carvalho, doutora Jucirema Quinteiro e doutor Kléber Prado Filho (que ainda resistia em oficializar a coorientação que, de fato, já acontecia), pelas contribuições que foram fundamentais para as análises dos dados e as conclusões desta pesquisa.

Ao Grupo Foucault, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, coordenado pelo professor doutor Kléber Prado Filho, pelo espaço de aprendizagem e discussão sobre o pensamento foucaultiano.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), coordenado pela professora doutora Jucirema Quinteiro, pelos espaços de discussão, pela produção de conhecimento e pelas contribuições à minha pesquisa.

À escola que me disponibilizou o material de pesquisa, agradeço imensamente. Durante todo o contato para a coleta de dados e a apresentação do projeto, as profissionais se mostraram preocupadas com as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, sempre dispostas a aprimorar sua prática pedagógica a partir da discussão e do questionamento, inclusive da função, da eficácia e do efeito dos cadernos de ocorrências.

Importância fundamental teve minha chefe, Dona Marli Brugnago, que sempre compreendeu as exigências de uma estudante de mestrado, possibilitando as condições necessárias enquanto fui uma estudante/trabalhadora. Também agradeço a todas as minhas colegas de trabalho, que souberam compreender minhas limitações de tempo enquanto estudava, sempre me incentivando e me estimulando nos momentos de conflito.

Agradeço à Capes, pela bolsa disponibilizada que torna possível ao pesquisador dedicar-se integralmente à pesquisa.

Agradecimento especial merecem minha família e meus amigos, que sempre me ajudaram em minhas mudanças e deslocamentos, compreenderam minhas ausências e ofereceram o conforto necessário quando o cansaço e as dúvidas se apoderavam de mim.

Aos amigos que conheci no mestrado, cujas conversas se configuraram verdadeiras orientações que permitiram que este trabalho se constituísse, ajudando-me a dar materialidade a minhas ideias e análises, mas também desenvolvendo laços afetivos que permitiram conhecer a pessoa por trás do pesquisador: Cristian, Vanderlete, Caroline, Cristine e Talita. Em especial, à amiga Thaysa, que leu meus trabalhos, fez apontamentos, sugestões, indicou-me leituras, compartilhou saberes e espaços de aprendizagem. Agradeço a todos com quem convivi que tornaram minha estada em Florianópolis muito mais agradável.



## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender a lógica disciplinar, de controle e de governo que legitima e regulamenta o uso do caderno de ocorrências em uma escola pública de anos iniciais, por meio de análise de documentos, estudo de caso e entrevista semiestruturada. Buscou investigar como as práticas disciplinares, de controle e de governo se inserem nas instituições escolares, tomando como base o pensamento foucaultiano. Pesquisou o surgimento da prática dos registros de comportamentos inadequados, a partir da análise de documentos que continham decretos que recomendavam essa prática no estado do Paraná. Investigou a regulamentação, o uso, a função e os efeitos dos cadernos de ocorrências nos sujeitos pertencentes à escola pesquisada. Para tanto, analisou os aspectos políticos e institucionais que regulamentam e normatizam o uso do caderno de ocorrências, examinando os seguintes documentos organizadores do trabalho pedagógico: Plano Municipal de Educação, Projeto Político-Pedagógico e Regulamento Interno, entendidos como estratégias daquilo que Foucault denominou *biopolítica*, que se utilizam de conhecimentos produzidos sobre as crianças, a didática e a escola para governar a infância. Também considerou o ritual que compõe o ato de assinar o caderno de ocorrências, que se utiliza de práticas judiciais que objetivam e subjetivam os sujeitos registrados. Por fim, empreendeu-se uma análise da frequência dos registros, verificando quem figurava no caderno, quais situações originavam as ocorrências, como os envolvidos se justificavam e quais as providências tomadas por aqueles que efetuavam o registro. As análises apontaram para o caderno de ocorrências como uma prática de disciplinarização, controle e governo dos alunos e de seus familiares que objetiva trazer os envolvidos à norma, com o intuito de restabelecer a ordem e moralizar os sujeitos registrados. Percebeu-se uma ruptura em seu uso a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, que torna crime colocar as crianças em situações vexatórias, de constrangimento ou de discriminação. Nesse sentido, o caderno de ocorrências passou a assumir o estatuto de defesa da escola contra possíveis omissões, uma prova de que a escola resguarda o direito de seus alunos. A análise das frequências apontou para um decréscimo considerável dos registros, pois na nova economia disciplinar o caderno de ocorrências não se apresentou mais tão eficaz como prática de controle, governo e disciplinarização. Isso demonstrou que as formas de resistências – materializadas na recusa em modificar os

comportamentos e no descaso pelos seus efeitos manifestado pelos alunos reincidentes, na indisponibilidade das famílias em permitir que a escola conduza e reconduza suas formas de viver, nos silêncios que manifestam a recusa de confessar e de assumir a culpa – ocupam os espaços vazios das práticas disciplinares, produzindo novas formas de fazer na escola.

Palavras-chave: Foucault; escola; poder; saber; caderno de ocorrências; infância.

## ABSTRACT

This work aims understand the disciplinary logic, of control and of government who legitimize and regulate the use of the record books in a first years elementary public school, by the way of document analysis, case study and semi-structured interview. We sought to investigate how the disciplinary, control and government practices are inserted in school institutions, taking as base the foucaultian thoughts. Was investigated the emergence of the registry practices of inappropriate behaviors, by the analysis of documents which contains ordinances recommended this practices in Paraná State. Researched the regulation, use, function and the effects of record books in the subjects belonging to the researched school. In order to analyzed the political and institutional aspects which regulate and standardize the use of the record book, examining the following organizing documents of pedagogical work: City Plan of Education, Political Pedagogic Project, the Internal Regulament, known as strategies of what Foucault named biopolitic, who use produced knowledge about the kids, the didactic and the school for government the childhood. Also considered the ritual who comprises the act of assigning the book of records, which uses of judicial practices that objective and subjective the registered subjects. By the end, was embarked a analysis of the record frequency, verifying who figures in the book, which situations originated the reports, how the involved justify themselves and which are the providences taken by that who effected the record. The analysis pointed for the record book as a practice of disciplinarization, control and government of the students and their families, which aims bring the subjects involved to the norm, in a sense for re-establish the order and moralize the record subjects. It is noted a disruption in its use from the Child and Teenage Statute, that makes crime put children in vexatious, embarrassment and discrimination situations. In this sense, the record book for have the statute of defense of school against possible omissions, a prove that school regards the right of their students. The frequent analysis pointing for a considerable decrease of the records, because in the new disciplinary economy the record book don't present as more effective as a practice of control, government and disciplinarization. This demonstrates that the forms of resistance. materialized in the deny of change behaviors and in the neglect by the manifested effects of the reincident students; in the unavailability of families in allow that school lead and reappoints their ways of living; in the silences that manifest

refusal of confession and assuming the guilty occupy the empty spaces of the disciplinary practices, producing new forms of make in the school.

Keywords: Foucault; School; Power; Knowledge; Record Book; Childhood.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Modelo de contrato didático exposto em uma sala da escola ....	88
Figura 2 – Caderno de ocorrências 1, com registros de 14 de fevereiro de 2008 a 09 de dezembro de 2008.....	99
Figura 3 – Caderno de ocorrências 2, com registros de 17 de fevereiro de 2009 a 06 de outubro de 2011 .....	100



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Quantidade de comprimidos comprados (anual).....	62
Gráfico 2 – Frequência dos registros em 2008.....	109
Gráfico 3 – Frequência dos registros em 2009.....	112
Gráfico 4 – Frequência dos registros em 2010.....	113
Gráfico 5 – Frequência dos registros em 2011.....	114





## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Balanço das pesquisas que investigam os registros como práticas disciplinares .....	35
Tabela 2 – Áreas que pesquisaram os registros como práticas disciplinares .....	36
Tabela 3 – Metodologia utilizada pelas pesquisas levantadas no banco de dados da Capes.....	36
Tabela 4 – Forma de tabulação dos dados registrados nos cadernos de ocorrências.....	103
Tabela 5 – Total geral e por ano de registros no caderno de ocorrências..	107
Tabela 6 – Reincidência de alunos registrados nos cadernos de ocorrências .....	115
Tabela 7 – Contatos em que a escola chama os pais ou os responsáveis, registrados nos cadernos de ocorrências .....	118
Tabela 8 – Tipos de acontecimentos pelos quais a escola chama os pais, registrados nos cadernos de ocorrências .....	119
Tabela 9 – Contatos da escola com os pais ou os responsáveis, registrados nos cadernos de ocorrências.....	123
Tabela 10 – Providências tomadas quando os pais reclamam que seu filho foi agredido na escola ou no trajeto .....	125
Tabela 11 – Comportamento agressivo ou hostil perante os pares, registrado nos cadernos de ocorrências.....	128
Tabela 12 – Exemplo de providências tomadas pela diretora ou pela supervisora mediante agressões, registradas nos cadernos de ocorrências	129
Tabela 13 – Comportamentos opositivos aos adultos, registrado nos cadernos de ocorrências .....	135
Tabela 14 – Providências tomadas perante os comportamentos opositivos em relação aos adultos .....	138
Tabela 15 – Justificativas dadas pelos familiares, quando a escola os chama ou vai até eles, para as faltas do aluno, registradas nos cadernos de ocorrências.....	147
Tabela 16 – Justificativa das agressões ou das hostilidades em relação aos pares, registradas nos cadernos de ocorrências .....	151
Tabela 17 – Justificativas para o comportamento opositivo aos adultos, registradas nos cadernos de ocorrências.....	154



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	26
1.2 CONHECENDO MELHOR A ESCOLA PESQUISADA .....	30
1.3 LEVANTAMENTO DA LITERATURA SOBRE AS PRÁTICAS DISCIPLINARES REGISTRADAS EM CADERNOS OU LIVROS ESPECÍFICOS .....	34
<b>2 COMPREENDENDO MELHOR AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA .....</b>	<b>43</b>
2.1 O PODER DISCIPLINAR .....	45
2.2 O PODER PASTORAL .....	48
2.3 BIOPODER E BIOPOLÍTICA .....	49
<b>3 UMA BREVE HISTÓRIA DOS CASTIGOS E DAS PUNIÇÕES....</b>	<b>53</b>
3.1 OS CASTIGOS E AS PUNIÇÕES NA SOCIEDADE .....	54
3.2 OS CASTIGOS E AS PUNIÇÕES NA EDUCAÇÃO .....	58
3.3 A PRÁTICA DOS REGISTROS DOS COMPORTAMENTOS NA ESCOLA .....	63
<b>4 ASPECTOS INSTITUCIONAIS E POLÍTICOS QUE LEGITIMAM O USO DO CADERNO DE OCORRÊNCIAS .....</b>	<b>71</b>
<b>5 OS CADERNOS DE OCORRÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
5.1 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS .....	102
5.2 O RITUAL QUE CONFIGURA O ATO DE ASSINAR O CADERNO DE OCORRÊNCIAS .....	104
5.3 FREQUÊNCIA NOS REGISTROS .....	106
5.3.1 Total geral e número de registros por ano .....	106
5.3.2 Os alunos reincidentes.....	114
5.4 OS TIPOS DE OCORRÊNCIAS REGISTRADOS NOS CADERNOS .....	117
5.4.1 Ocorrências em que os familiares são registrados.....	117
5.4.2 Quando os alunos são registrados no caderno de ocorrências .....	127
5.5 AS FORMAS DE DEFESA E JUSTIFICATIVA UTILIZADAS PELOS SUJEITOS CITADOS NOS CADERNOS DE OCORRÊNCIAS .....	142
5.5.1 Justificativas utilizadas quando os familiares são chamados por causa de agressões cometidas pelos filhos .....	143
5.5.2 Justificativas apresentadas quando os familiares vão até a escola reclamar que seus filhos foram agredidos .....	145
5.5.3 Justificativas apresentadas para os pais para as faltas dos alunos ....	146
5.5.4 Justificativas dadas quando os pais vão reclamar da professora .....	147

5.5.5 Justificativas dadas pelos pais quando vão até a escola para saber do comportamento dos filhos .....	148
5.5.6 Justificativas dadas pelos pais quando são chamados à escola para tomar conhecimento da (não) aprendizagem dos filhos .....	149
5.5.7 Quando os alunos se justificam .....	150
5.5.8 Justificativas dadas pelos alunos quando eles são registrados por se oporem à autoridade dos adultos .....	152
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>

## APRESENTAÇÃO

*O saber não é feito para consolar.*

Michel Foucault

Minha trajetória profissional é composta de descontinuidades, o que me proporcionou vários olhares sobre a escola. Fui professora de anos iniciais durante muitos anos, com alunos de ensino regular e em situação de dificuldade de aprendizagem. Essa experiência me levou a aprofundar meus estudos sobre a produção do fracasso escolar. Crianças invisíveis aos professores, sufocadas pelo rótulo *aluno com dificuldades* eram encaminhadas para a Sala de Apoio Pedagógico<sup>1</sup> na qual eu trabalhava, sentindo-se totalmente responsabilizadas pela sua não aprendizagem e, algumas vezes, considerando-se doentes por não aprender. Também era comum alunos com *problemas de comportamento* serem confundidos com alunos com *dificuldades de aprendizagem*, misturando duas questões bem distintas que necessitam de intervenções bem diferentes. Essa condição me levou a pesquisar em minha graduação em Psicologia a organização escolar e seus efeitos na produção do fracasso escolar (RATUSNIAK, 2000).

Após a graduação, recebi um convite para trabalhar como consultora do Ministério da Educação em um programa de formação de professores alfabetizadores chamado Profa. O trabalho consistia em oferecer assessoria pedagógica em alfabetização para formadores de professores nas secretarias municipais de educação em Santa Catarina. Essa experiência me proporcionou conhecer parte da realidade das escolas do estado e também do Brasil, pois as reuniões de trabalho contavam com a participação de consultores do país inteiro. E nessas conversas sempre aparecia a questão da indisciplina e das famílias como fatores que impediriam a aprendizagem...

Com a mudança de governo, o Programa ao qual estava vinculada foi extinto e retornei à sala de aula, mas dessa vez na Educação Infantil. Foi uma experiência totalmente nova que me fez repensar a organização do tempo e do espaço a favor da aprendizagem. No Centro de Educação

---

<sup>1</sup> O Programa de Apoio Pedagógico era um dispositivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Joinville que foi criado em 1997 para diminuir o índice de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para o qual eram encaminhados os alunos e as alunas com dificuldades em seu processo de aprendizagem, e diminuir assim os índices de reprovação.

Infantil no qual trabalhei, a divisão era por desenvolvimento das crianças, com apenas três turmas. Atendíamos crianças de 0 a 7 anos, e eu era responsável pela sala que possuía a faixa etária de 5 a 7 anos. A organização do tempo e do espaço permitia um contato muito próximo com as crianças, que eram chamadas crianças, e não alunos. Na ‘salinha’ (que não era chamada ‘sala de aula’), não existia a ‘mesa do professor’. Sempre estávamos sentadas nas mesas das crianças. No pátio (pequeno, como na maioria dos centros), as crianças brincavam misturadas as outras turmas. Brincar com as crianças, organizar os jogos, mediar os conflitos e planejar conjuntamente atividades proporcionou uma experiência com a infância na escola muito diferente do que eu tinha vivido até então.

Como psicóloga clínica, atuando em um programa de saúde mental, uma criança que me foi encaminhada marcou minha experiência profissional: um menino de sete anos considerado *louco*. Esse menino arremessou uma cadeira em seu colega na pré-escola aos seis anos. Falava palavrões aos alunos, aos professores, aos diretores. Batia frequentemente nos alunos e nos professores, alarmando a comunidade escolar, que solicitou sua expulsão. Um menino abandonado pela mãe, que nunca conheceu o pai, com suspeita de ter sofrido violência sexual, criado pela avó, rejeitado pela escola. Nenhum mecanismo disciplinar criado pela escola funcionava com ele. No primeiro ano, foi colocado em uma classe especial, criada exclusivamente para ele. Nesse período, a Ação Social pagou uma consulta com um neuropediatra renomado. Foi retirado arbitrariamente de meu atendimento e encaminhado a uma psicóloga contratada exclusivamente para atendê-lo três vezes por semana. Passados alguns meses, seu comportamento foi melhorando em vários contextos, menos na escola. Como somente a primeira consulta ao neurologista foi paga pelo município e os avós não tinham condições de pagar as seguintes, ele foi encaminhado para o SUS, aguardando vaga para as consultas posteriores e os exames solicitados. O contrato com a psicóloga foi suspenso. E ele continuou sendo o *louco* da escola.

A clínica em Psicologia se revelou limitada para intervenções mais eficazes na produção do fracasso escolar e de constituição de relações de poder na escola. Surgiu então a possibilidade de trabalhar como psicóloga escolar em uma secretaria de educação em outro município. Aceitei o cargo, mas, quando cheguei ao trabalho, descobri que a demanda era por atendimento clínico, com uma diferença: a possibilidade de organizar esse atendimento clínico da maneira como achasse mais funcional. Paralelamente, foram constituídos grupos de formação de professores que tematizavam a constituição das relações de

ensino e aprendizagem. Também eram viabilizados encontros com os professores e a equipe pedagógica para discutirmos as relações estabelecidas com os alunos encaminhados. Essa trajetória culminou na prevalência de intervenções no campo da Psicologia Escolar em detrimento da Clínica, para a qual, quando necessária, havia a possibilidade de encaminhamento. Nessa incursão mais específica pelas escolas, pude perceber que tanto os comportamentos que se configuravam *indisciplina* quanto os comportamentos que supostamente impediam a aprendizagem, como a *apatia*, o *desinteresse*, a *distração*, poderiam ser fruto de um mesmo determinante: as práticas disciplinares autoritárias que produziam tanto a contestação quanto o amedrontamento. Mas uma questão me inquietava: como essas práticas surgiram e por que se repetem indefinidamente?

Nessa mesma época, comecei a trabalhar como professora numa faculdade pública estadual da cidade dando aula para cursos de licenciatura. Discutíamos muito a inserção da Psicologia na Educação e principalmente a produção do fracasso escolar. E me espantava que futuros professores já tivessem em seu discurso os mesmos preconceitos e as mesmas explicações reducionistas e psicologizantes em relação aos problemas de aprendizagem, ancorados em teorias racistas e de carência cultural (PATTO, 1993).

As leituras de Foucault esparsas e não sistemáticas sobre as práticas disciplinares, de controle e de governo dos homens me instigavam a pesquisar ainda mais essas questões. Porém, a estruturação deste projeto de pesquisa só começou a se materializar no VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR,<sup>2</sup> em Campinas, no ano de 2009. Assistir às comunicações científicas e às conferências me fez começar a perceber que essas práticas são uma produção histórica, condicionada ao contexto econômico, social, ético, moral e cultural. E que elas vão produzindo formas de controlar, punir e castigar, cujos ranços e nuances encontramos imbricados com as formas de punição

---

<sup>2</sup> Segundo o CNPq, o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEBR) da Faculdade de Educação da Unicamp "[...] define-se pelo amplo campo de investigação no qual a temática da educação, entendida como intrinsecamente articulada com a sociedade (quer como parte de uma dada sociedade num tempo determinado, quer como econômica, social e politicamente determinada), é trabalhada desde a História, com os métodos e teorias próprios e característicos dessa área do conhecimento. A denominação "História, Sociedade e Educação" se vincula a um entendimento que remete ao historiador – aquele que exercita a História com seus métodos, teorias e instrumentais – a tarefa de dedicar-se, entre outros objetos e problemas de investigação, à educação que, por sua vez, não é mera abstração, mas é social, geográfica e historicamente determinada (CNPq, [s.d.]).

contemporâneas, mas que também vão se refinando, constituindo uma nova economia disciplinar.

Essas percepções começaram a delinear o projeto de pesquisa para o mestrado. Com a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir das orientações da professora doutora Ilana Laterman, iniciou-se um processo de redimensionamento da pesquisa, que passou a ter como objetivo compreender a lógica que legitima e perpetua a prática de registrar os comportamentos inadequados em cadernos ou livros específicos na escola. Os espaços de discussão proporcionados pelo professor doutor Kléber Prado Filho, com temas problematizados por Michel Foucault, me permitiram compreender melhor como o registro de comportamentos inadequados no caderno de ocorrências funciona como uma técnica de disciplinarização, controle e governo das crianças e de suas famílias.

Analisar esses cadernos, popularmente conhecidos como *livros-negro*, se constituiu em uma tarefa árdua que buscou compreender as táticas e as técnicas desse mecanismo, dando visibilidade ao dispositivo pedagógico que captura não só as crianças, mas suas famílias, e as coloca sob a tutela do Estado. Também mostra o quanto essas crianças e famílias resistem a essa captura, escapando aos mecanismos de controle, em formas de resistência que fazem a escola repensar suas práticas, abrindo a possibilidade de novos modos de se fazer. E, nesse trabalho, fui objetivada e subjetivada pela pesquisa, reconhecendo-me agora como pesquisadora foucaultiana.



# 1 INTRODUÇÃO

*E é esse o desafio que Foucault nos propõe: estudar de forma cuidadosa especificidades e formas de funcionamento que desnaturalizem as nossas evidências menos questionadas. Pensar contra o presente. Pensar diferente.*  
Jorge Ramos do Ó

Na Educação, punições sempre estiveram lado a lado com ensino. É preciso domesticar o *animal selvagem* que é a criança, controlar os *demônios da infância*, persuadir os *teimosos*, corrigir os *rebeldes*, controlar os *corpos que transgridem*, registrar os *indisciplinados*. Nas escolas, as punições podem ser consideradas a partir de dois modos de se fazer: os castigos que contêm o corpo e as repreensões. Na primeira forma, várias foram/são as práticas que estiveram/estão a serviço das punições: varadas, chicotadas, bolos de palmatória, ficar no quarto escuro, ajoelhar no grão de milho, cheirar o quadro, colocar chapéu de burro, ficar na cadeirinha do pensamento, não brincar no recreio, não fazer educação física, ficar sentado no banco, ir para a sala da diretora ou da supervisora, chamar os pais, assinar o caderno de ocorrências. Juntamente com essas práticas disciplinares, é comum a repreensão se apresentar: as orientações, as broncas, os aconselhamentos, as conversas com os alunos.

Encontramos na escola toda uma maquinaria disciplinar responsável por garantir a ordem. É fato sabido que é necessária uma organização para que os trabalhos escolares transcorram, proporcionando aos alunos relações com o saber responsáveis pelas aprendizagens. Uma aula expositiva necessita que os alunos estejam atentos e silenciosos, prestando atenção às explicações dos professores. Já uma atividade em grupo exige a discussão da melhor estratégia para a realização da atividade, o que muitas vezes supõe argumentações e discussões acaloradas em defesa dos pontos de vista. Já os jogos competitivos suscitam a vibração, o estímulo aos componentes da equipe, a torcida. Mesmo aparentemente em situações de desordem, há uma ordem intrínseca. Porém, em muitas situações, em vez de a escola pensar em formas de organização diferenciadas e adequadas às diferentes metodologias de ensino, às especificidades da criança, à aprendizagem de formas de convivência pacíficas e cooperativas, essa instituição se utiliza da ameaça e de punições para garantir não somente essa ordem, mas a formação de corpos dóceis que permitam o governo e

o controle das crianças. O que priorizei neste trabalho foi a análise de algumas práticas que atemorizam os alunos, que produzem marcações identitárias responsáveis pela discriminação, pelo preconceito, pela exclusão. Analisei o caderno de ocorrências, que é um mecanismo de registro/punição de *comportamentos inadequados* na escola. Optei pelo termo *comportamentos inadequados* porque ele abarca a lógica que legitima o seu uso, que compreende alunos, pais e professores, sendo incomum a escola se referir a estes últimos como *indisciplinados*. São *inadequados* porque de alguma forma produzem uma tensão que pode afetar a ordem dos trabalhos na escola. Estão fora da norma.

O registro desses comportamentos consiste em descrever a situação de conflito na escola, denominada *ocorrência* ou *acontecido*, em cadernos de registros, conhecidos como *livro-negro*, *livro-preto*, *livro de ocorrências*, *livro-ata* ou *cadernos de ocorrências* (denominação utilizada na escola pesquisada). Os envolvidos são questionados, podem se justificar, são aconselhados, orientados, recebem uma punição e assinam o documento, junto ao responsável por anotá-lo. Muitas vezes, a situação de conflito é chamada *caso*, denotando a inserção de práticas judiciais e policiais na escola.

As instituições modernas, como a escola, organizam formas de garantir a manutenção da ordem, criando instâncias de investigação semelhantes aos inquéritos para apurar as ameaças a essa organização. São práticas que questionam os envolvidos, tomando seus depoimentos, apoiando-se no exame e na confissão para produzir jogos de verdade que objetivam<sup>3</sup> e subjetivam<sup>4</sup> os sujeitos. Para Foucault (2003, p. 78),

O inquérito é precisamente uma forma política, uma forma de gestão, de exercício do poder que,

---

<sup>3</sup> Na objetivação, ora o sujeito assume a posição de objeto para um saber, ora o objeto assume a posição de sujeito que se produz por um saber-poder, constituindo jogos de verdade que produzem saberes que nomeiam, classificam, definem o aluno. Esses saberes constituem o campo da Pedagogia e da Psicologia.

<sup>4</sup> Segundo Larrosa (1994, p. 55), o aluno é constituído tanto pelos saberes que o objetivam como por aqueles que o subjetivam, ou seja, pela experiência de si: “O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da ‘subjetivação’. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles devem contribuir ativamente para produzir”.

por meio da instituição judiciária, veio a ser uma maneira, na cultura ocidental, de autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras e de as transmitir. O inquérito é uma forma de saber-poder.

O inquérito se apoia na normatização, caracterizado por um sistema de saber-poder disciplinar assumido pelas instituições que é representado por seus estatutos, regimentos, contratos, regras, normativas, leis. Tal sistema, por ter em sua base/fundamentação o problema da norma e seu consequente desdobramento na identificação dos desvios, naturaliza comportamentos dos sujeitos.

Nessas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento. Esse micropoder que funciona no interior dessas instituições é ao mesmo tempo um poder judiciário. [...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. (FOUCAULT, 2003, p. 120)

Entendo a prática disciplinar de assinar o caderno de ocorrências como uma forma de disciplinarização, governo e controle das crianças na escola pública. Sua problematização pode servir de aporte para compreender como a instituição escolar estrutura e legitima seu sistema de gratificações e sanções em benefício da manutenção de uma ordem que, além de garantir o ensino dos conteúdos, garanta a constituição de sujeitos pedagógicos – alunos – produzidos através dos jogos de verdade que os objetivam e subjetivam a partir da norma.

O trabalho está organizado da seguinte forma: na introdução, apresento os objetivos da pesquisa e os caminhos metodológicos utilizados, contextualizo a escola pesquisada, situo o tema no cenário da pesquisa de práticas disciplinares de registro de comportamentos inadequados a partir dos resumos do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),

analisando um trabalho cuja metodologia e referencial teórico foram relevantes para esta pesquisa.

No Capítulo 2, trabalho com as problematizações foucaultianas como uma possibilidade de compreensão da lógica que legitima o uso do caderno de ocorrências na escola com o intuito de entendê-lo como um dos mecanismos do dispositivo pedagógico. Para tanto, discuto as práticas de disciplinarização, controle e governo dos sujeitos, a partir das técnicas de poder disciplinar, pastoral e da biopolítica.

No Capítulo 3, analiso como as práticas de punições se instituíram na Modernidade, na passagem do governo das almas para o governo dos vivos, discutindo como as técnicas de poder se instalam e se estendem na escola recém-surgida, mais especificamente na forma da produção de registros sobre os comportamentos inadequados, entendidos como uma técnica disciplinar, de controle e de governo das crianças.

Os Capítulos 4 e 5 apresentam a análise dos dados coletados na pesquisa. Primeiramente, discuto os documentos que recomendavam os registros de comportamentos inadequados em livros ou cadernos específicos nas escolas paranaenses nos séculos XIX e XX. Analiso essas prescrições em documentos organizadores do trabalho pedagógico da escola pesquisada – Plano Municipal de Educação (PME), Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regulamento Interno (RI). Também discuto como as práticas de disciplinarização, controle e governo das crianças se normatizam e se normalizam na escola, verificando como e em que casos esses documentos recomendam o registro de comportamentos inadequados.

No Capítulo 5, dedico-me à análise dos cadernos de ocorrências, considerando o ritual que acompanha o registro e as frequências encontradas, que traduzem a lógica envolvida nessa prática: as situações inadequadas registradas, as justificativas, as providências e as punições imputadas aos sujeitos registrados. O trabalho termina com as considerações sobre os resultados encontrados na pesquisa.

## 1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Definir uma metodologia para a pesquisa de mestrado não é uma tarefa fácil. Ao contrário, às vezes, pode ser muito difícil. Primeiramente, porque delimitar o problema se configura um grande problema. Situação dolorida, angustiante, mas comum, dado o prazo de

dois anos que se tem para a conclusão do trabalho. Depois de árduas reflexões, questionamentos, confrontamentos, avanços, recuos, defini como problema de pesquisa investigar qual é a lógica que legitima os registros de comportamentos inadequados na escola, mais especificamente no caderno de ocorrências, compreendendo como esse mecanismo funciona como prática de disciplinarização, controle e governo das crianças, tomando como base o pensamento foucaultiano.

Para compreender o surgimento dos registros de comportamentos *inadequados* nas escolas públicas do Paraná, utilizei-me de análise documental realizada por pesquisadores da História da Educação. Essa análise me permitiu entender melhor como essas práticas apareceram nessa instituição. Procurei entender as datas e os locais como

[...] elementos que compõem a rede de condições de produção de um discurso que ali, naquele lugar, estabelece uma ruptura, produz um acontecimento díspar, uma descontinuidade em um determinado campo de saber. Por mais simples que seja nossa pesquisa, por mais delimitada que seja, penso que ela pode realizar, pelo menos como atitude, essa proposta foucaultiana de enfrentar objetos naturais, de tensioná-los, oferecendo-lhes em confronto práticas datadas e raras, que os objetivaram, que os tornaram exatamente isso, objetos naturais. (FISCHER, 2012, p. 111)

Essa pesquisa revelou que a recomendação de castigos e punições aparece nos manuais pedagógicos europeus a partir do século XVI. Um exemplo é o documento jesuítico *Ratio Studiorum*,<sup>5</sup> de 1599, que trazia

---

<sup>5</sup> Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica, ganhou *status* de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, as funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes de o documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica, segundo a própria Companhia, não era o de inovar, mas sim o de cumprir as palavras de Cristo (HISTEDBR, [s.d.]).

conteúdos escolares, práticas didáticas e disciplinares a serem implementados nas escolas jesuíticas.

Para compreender o surgimento do registro de comportamentos na escola paranaense, realizei uma pesquisa nas produções do HISTEDBR e, a partir dessa, selecionei dois documentos que tratam da normatização e da normalização<sup>6</sup> de práticas disciplinares no estado do Paraná. O primeiro trabalho (MORO, [s.d.]), resultado da pesquisa *Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da História da Educação Brasileira*, analisou documentos da região dos Campos Gerais, Paraná, compreendidos entre os anos de 1837 e 1903. O segundo trabalho analisado (DALCIN, [s.d.]) apresenta uma pesquisa sobre os castigos corporais nas escolas domésticas e isoladas do Paraná no século XIX, fruto do projeto *Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias para o estudo histórico das práticas corporais e da constituição da educação física escolar no estado do Paraná (1846-1939)*. Neste trabalho, que discute a disciplina e o controle do corpo, a autora analisou o *Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primária*, que, em seu Capítulo IV, intitulado *Das disciplinas*, traz o protocolo de punições permitido às escolas, o qual será analisado no Capítulo 5.

Após essa contextualização, investiguei como essas práticas disciplinares, que remontam a tempos tão antigos, continuam sendo atualizadas na escola pública. Para tanto, utilizei duas estratégias.

A primeira foi o balanço de teses e dissertações no banco da Capes. Dos 205 trabalhos encontrados, 25 pesquisas selecionadas utilizaram como metodologia a análise dos livros de registros de comportamentos indisciplinados. Destas 25 pesquisas, escolhi apenas uma para realizar um breve estudo comparativo com os resultados encontrados. Este trabalho foi selecionado por possuir um referencial teórico aproximado ao utilizado nesta dissertação, por analisar livros de ocorrência de uma escola pública de anos iniciais e por trabalhar, dentre outros métodos, com a análise qualitativa dos registros e os significantes

---

<sup>6</sup> Conforme Veiga-Neto e Lopes (2006), “[...] acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como a *norma*. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo”. Os autores sugerem “[...] acrescentar a palavra *normalizar* e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas”. Assim, por exemplo, podemos entender que os dispositivos *normalizadores* são “aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)”.

que os números encontrados representavam. As demais pesquisas, oriundas de várias regiões do Brasil, analisavam livros-negro antigos e atuais, demonstrando que essa foi/é uma prática utilizada em vários estados brasileiros, em diferentes períodos, o que reforça ainda mais a tese de seu surgimento na escola pública brasileira a partir do modelo europeu.

A segunda estratégia utilizada foi o estudo de caso em uma escola pública paranaense. Esse estudo compreendeu uma entrevista semidirecionada com a profissional que predominantemente realizou os registros nos cadernos analisados para conhecer melhor a estrutura e o funcionamento dessa escola. As informações advindas dessa entrevista trouxeram novos elementos para a compreensão da lógica que legitima o seu uso, pois revelam informações preciosas sobre como os registros são feitos, o que merece ser registrado e o que compõe ritual de assinar o caderno de ocorrências. Outra estratégia para esse estudo foi analisar os documentos escolares que normatizam o registro dos comportamentos inadequados no caderno de ocorrências – Plano Municipal de Educação, Projeto Político-Pedagógico e Regulamento Interno.

Para finalizar, problematizei os registros de dois cadernos de ocorrências, nos quais estão descritos vários acontecimentos considerados inadequados e que possuem, na maioria das vezes, a seguinte estrutura: data, nome do envolvido, pessoa que encaminhou, ocorrência, justificativa dos registrados, providências tomadas e assinatura. Nesses cadernos, constam registros de 2008, 2009, 2010 e 2011. A análise desse material foi minuciosa, extensiva, extenuante, pois, como nos sugere Fischer (2012, p. 16), é necessário que

[...] a investigação de mínimos documentos tornem-se verdadeiros monumentos, permitindo que nos defrontemos com coisas ditas e coisas feitas, fatos por vezes surpreendentes, por vezes aparentemente inócuos, mas também questionados naquilo que até então tinham de óbvios, e mostrados a partir de saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos.

Para compreender como os cadernos de ocorrências funcionam como práticas de controle, governo e disciplinarização dos alunos, analisei seus registros considerando dois aspectos específicos:

- **ritual de preenchimento das ocorrências:** quem faz o registro; que acontecimentos levam os alunos e os responsáveis a serem

encaminhados para a sala da direção, na iminência de assinar o caderno de ocorrências; como é realizado o registro; como é organizado o julgamento que apura os fatos; que punições são determinadas; quais os acordos que atenuam as punições; como são tratadas as reincidências; e que atitudes complementares são tomadas diante das reincidências sucessivas; e

- **frequência dos registros:** tabulação quantitativa das ocorrências, que revela o funcionamento e a eficácia dos cadernos de ocorrências como forma de governo, controle e disciplinarização. Compreende o total de ocorrências; aumentos e diminuições ano a ano e mês a mês; natureza do acontecido (agressão, reclamação, faltas, oposição aos adultos etc.); justificativas; providências tomadas pelas profissionais que fazem o registro; sanções e recomendações.

## 1.2 CONHECENDO MELHOR A ESCOLA PESQUISADA

O município no qual se situa a escola objeto de análise desta pesquisa localiza-se no sul do Paraná. A instituição foi fundada no final da década de 1970 e tinha como entidade mantenedora o estado do Paraná. Em 1991, com o processo de municipalização, em consonância com as políticas públicas da educação da época, passou a ser mantida pela Prefeitura. Atualmente, a rede municipal de ensino é composta de 39 instituições de ensino de Educação Básica, sendo 14 de Educação Infantil, 24 de Ensino Fundamental de anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos e 1 de Ensino Superior. Essa rede responde a mais de 80% das matrículas no município nos segmentos atendidos. O desempenho do município, e mais especificamente da escola pesquisada, está dentro das metas propostas pelo Ideb,<sup>7</sup> uma vez que 95% das escolas de anos iniciais alcançaram ou superaram as metas esperadas. A escola pesquisada foi uma das que superaram sua meta.

A região em que a instituição pesquisada está inserida inicialmente era habitada pelos índios Botocudos e Caingangues, que

---

<sup>7</sup> Em 2007, o Inep elaborou um novo indicador de qualidade educacional que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com a Prova Brasil ou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com informações sobre rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, denominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (PME, 2009).



foram dizimados nas lutas com os coronéis. O primeiro entreposto para a exploração da região foi fundado em 1769, que favoreceu o desenvolvimento do tropeirismo. Nessa região, havia um vau que permitia a passagem do gado pelo rio, o que colaborou com o surgimento das primeiras casas. O Decreto Imperial n. 7.248, de 19 de abril de 1879, concedeu ao Coronel Amazonas de Araújo Marcondes a concessão de uma linha de navegação. O coronel estabeleceu-se na região, trazendo muitos trabalhadores para cultivar as terras. Em 1881, chegaram as 24 primeiras famílias, de origem alemã, vindas de São Francisco de Sul, Santa Catarina. Em 1882, começaram a chegar os imigrantes italianos. Entre 1890 e 1914, fixaram-se os primeiros imigrantes poloneses, principalmente na zona rural. No período de 1892 e 1896 iniciou-se a colonização pelos imigrantes ucranianos, que também se fixaram na zona rural, mas constituindo comunidades diferentes dos poloneses. Por volta de 1910, estabeleceram-se na cidade os primeiros sírios libaneses, que desenvolveram práticas de comércio (PME, 2009).

A região foi palco do conflito conhecido como Guerra do Contestado (1912-1916), movimento de revolta que envolveu os sertanejos, os coronéis, a demarcação dos limites entre os estados do Paraná e de Santa Catarina e a cessão de terras para serem exploradas pelo capital transnacional. Tonon (2011), em um artigo muito interessante que trata da constituição do coronelismo no Brasil, mais especificamente na região Sul e sua relação com o Contestado, nos explica que eram comuns conflitos envolvendo disputas de terra e disputas de voto, nos quais os sertanejos eram contratados para defesa dos coronéis e mantinham com eles relações de compadrio e de servidão.

Com a construção da estrada de ferro que ligava São Paulo ao Rio Grande do Sul, houve a cessão de terras dos dois lados da ferrovia construída para exploração da madeira e da erva-mate. Essas terras eram habitadas pelos próprios sertanejos, que foram expulsos. Houve revoltas que se organizaram em torno de movimentos religiosos, principalmente o do monge João Maria. Para conter a revolta dos sertanejos, os coronéis se aliaram às oligarquias e às empresas estrangeiras, que lhes forneceram homens armados para expulsá-los e defender as empresas. Ocorreram vários combates que acabaram por dizimar os sertanejos da região, obrigando os que sobreviveram a fugir para a mata fechada. Oficialmente, o conflito acabou com a assinatura do *Accordo de Limites*, em 1916 (PME, 2009). Mas ele perdurou por muito tempo: depois da exploração da madeira, os terrenos que foram cedidos às empresas

estrangeiras foram loteados e vendidos aos imigrantes. Vários sertanejos sobreviventes retornaram à sua antiga terra e, vendo-as sob a propriedade de outros donos, iniciaram novos conflitos com os novos moradores que ali estavam (TONON, 2011).

Com o passar dos anos, a indústria madeireira foi se tornando a atividade econômica preponderante, fazendo com que muitos agricultores se dirigissem às cidades para trabalhar, originando bairros operários como o da escola objeto de análise. É nesse cenário de dominação, dizimação, colonização e urbanização que se desenvolve o município.

A escola fica localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, de porte médio para os padrões locais, com aproximadamente 200 alunos (a quantidade exata não será revelada para não permitir sua identificação), com uma clientela basicamente denominada como Classe E, nos padrões classificatórios do IBGE. A caracterização realizada mediante questionários preenchidos pelos pais, a partir da solicitação da escola, levanta dados que contextualizam sociocultural e economicamente a comunidade atendida.

Através da análise dos questionários constatamos que a comunidade escolar, em sua maioria (81%) convive em um meio familiar completo (pai, mãe e irmãos), possuem renda familiar entre 1 a 2 salários mínimos (74,4%), trabalham com carteira assinada (56,2%) e (32,2%) são autônomos, o número de pessoas que moram na casa é de até 5 pessoas (73,7%). Verificou-se que na maioria praticam uma religião, predominando a católica (79,2%) e a evangélica (16%), que (73,8%) possuem casa própria. O grau de instrução dos pais e mães variam *[sic]* (34,6%) estudaram de 1ª a 4ª série, (35,5%) entre 5ª e 8ª série, (26,1%) ensino médio, (3,3%) curso superior e apenas um que nunca frequentou a escola. Em relação aos benefícios oferecidos pelo governo (31,2%) recebem Bolsa Família e (5,8%) Vale Gás. (PPP, 2007, p. 15)

Essa caracterização nos mostra uma comunidade assalariada, operária, com renda que os classifica como classe E, dentro dos critérios do IBGE. A faixa de escolaridade é baixa: apenas 3% têm Ensino Superior e 34% cursaram somente os anos iniciais do Ensino

Fundamental. As religiões cristãs, com prevalência da católica, predominam. Esse contexto é favorável para as práticas de pastorado utilizadas pelo Estado, em que a escola se configura como uma forma de salvação da pobreza, responsável por melhorar as condições de vida e ascender socialmente. E, em alguns casos, ela consegue atender a essa função. Mas são casos isolados, é exceção, não regra. Os sujeitos continuam sendo assalariados. Podem galgar mais uma letra na classe que lhes imporá mais quinquilharias a serem consumidas, o que irá transformá-los em eternos endividados e que também se configura uma forma de controle: contas a pagar significam necessidade de ganhar dinheiro e submissão às condições de trabalho impostas.

São essas quinquilharias da Modernidade<sup>8</sup> que também estabelecerão elementos de distinção entre os alunos: a capa do caderno, a mochila, o brinquedo, o calçado, o perfume. Aliados a outros fatores como a cor da pele, o sobrenome, a constituição familiar, são elementos que fazem as crianças marcadas perceberem as diferenças que as separam dos colegas e de seus professores. E as fazem resistir, rebelar, atacar, destoar.

Essas diferenças nos modos de agir também se traduzem em faltas: não saber usar o banheiro, não saber fazer a tarefa, não saber brincar *como gente*, não saber conversar para resolver conflitos, falar palavrões, fazer brincadeiras fora de hora, levantar da carteira na hora da lição, pegar as coisas dos outros. São regras de civilidade cujos códigos nem sempre todos conhecem. São normas de conduta esperadas de um aluno ideal, criado em condições ideais e com uma escola ideal, que passa longe das condições reais encontradas nas escolas nas quais o discurso pedagógico “[...] projetou um e um só ideal-tipo moral, o do *estudante independente responsável*. Aquele que, medindo muito bem tanto os seus atos e formas de comportamento saberia sempre encontrar a melhor forma de se *adaptar espontaneamente à vida escolar*” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 39). O que os dados estatísticos da caracterização nos mostram é que são famílias pobres, de baixa escolaridade, que acreditam no mundo melhor que a religião lhes apresenta, que muitas são tuteladas pelo Estado e que o regime de controle disciplinar imposto pela escola é mais um dos dispositivos que as ensinam a se conformar com a condição com que vivem, garantindo a manutenção da ordem.

---

<sup>8</sup> Termo emprestado do professor doutor Kléber Prado Filho.

Essas diferenças econômicas são reforçadas pelas diferenças étnicas, que se desdobram em diferenças culturais: na escola, convivem crianças de classes sociais diferentes, de etnias diferentes, com muitos ranços de intolerância provenientes de tantas batalhas já vividas por esses povos. Considerando que poloneses e ucranianos foram povos adversários nas guerras, que os alemães construíram campos de concentração na Polônia e recrutaram ucranianos para trabalhar em suas fábricas de armamentos, que os índios eram vistos como indolentes pelos colonizadores, que os sertanejos e os caboclos atacavam as casas dos imigrantes para tentar recuperar suas antigas terras perdidas no Contestado, caberia uma pesquisa paralela para perceber, a partir de uma caracterização e análise socioeconômica e cultural, quem são os alunos registrados no caderno de ocorrências. Esse não é o propósito deste trabalho, mas certamente os conflitos em que os alunos se envolvem e que os fazem ser registrados também refletem os preconceitos existentes entre as diversas etnias que colonizaram a região. Se até hoje existem na cidade igrejas próprias, cemitérios específicos, agremiações, escolas com filosofias religiosas, festas típicas, certamente quando todas essas diferenças se reúnem em uma escola competitiva, os preconceitos se manifestam das maneiras mais variadas e mais veladas possíveis.

### 1.3 LEVANTAMENTO DA LITERATURA SOBRE AS PRÁTICAS DISCIPLINARES REGISTRADAS EM CADERNOS OU LIVROS ESPECÍFICOS

Um dos procedimentos de estudo muito importantes na delimitação de uma pesquisa é o levantamento do que já foi pesquisado sobre o assunto em bancos de dados, em bibliotecas, com especialistas. Os trabalhos já feitos podem nos ajudar em escolhas metodológicas, na análise dos dados, na comparação, na observação do mesmo fenômeno em diferentes regiões que têm padrões econômicos, culturais e sociais bem distintos e que nos levam a suspeitar de uma espécie de permanência, mas que também pressupõem discontinuidades e singularidades das práticas disciplinares que não se relacionam apenas com essas características, mas com uma forma de organização das instituições que atravessa o local.

Para compreender melhor como o espaço acadêmico vem investigando essas questões, realizei um balanço dos trabalhos

científicos defendidos, por intermédio de uma busca nas teses e nas dissertações do banco de dados da Capes, constituído por trabalhos enviados por instituições de ensino superior desde 1987. A busca foi realizada no mês de setembro de 2011. Foram inseridos descritores específicos, a partir dos quais foram encontrados 205 trabalhos. Os resumos desses trabalhos foram lidos, analisados e selecionados a partir de dois critérios: o primeiro, de serem realizados em escolas nos anos iniciais (1º ao 5º ano ou 1ª à 4ª série); o segundo, o de se referirem às práticas disciplinares dentro das escolas. A partir desta segunda seleção, listei 50 trabalhos que tratavam do tema da indisciplina e das práticas de disciplinarização. Numa terceira seleção, constatei que 25 trabalhos analisavam os registros de indisciplina nos cadernos de ocorrências, livros de ocorrências, livro-negro ou livro-preto. A listagem dos resultados encontrados pode ser verificada na tabela abaixo.

Tabela 1 – Balanço das pesquisas que investigam os registros como práticas disciplinares

<b>Descritores</b>	<b>Nº total de trabalhos</b>	<b>Nº de trabalhos selecionados</b>	<b>Nº de trabalhos que analisaram os registros de comportamentos indisciplinados nos anos iniciais</b>
Práticas disciplinares Escola Registro Ensino Fundamental	59	8 dissertações 1 tese	5
Livro-negro	7	1 dissertação 1 tese	2
Livro-preto	6	1 dissertação	1
Livro de ocorrência	25	7 dissertações 1 tese 1 dissertação mestrado profissionalizante	12
Indisciplina Escola Registro	34	9 dissertações 4 teses	3
Violência Escola Registro	32	5 dissertações	2
Castigo Escola	32	5 dissertações 1 tese	0

Descritores	Nº total de trabalhos	Nº de trabalhos selecionados	Nº de trabalhos que analisaram os registros de comportamentos indisciplinados nos anos iniciais
Criança		1 dissertação em mestrado profissionalizante	
Punição Escola Crianças	10	4 dissertações	0
Total	205	50	25

Fonte: Banco de teses da Capes.

As 25 pesquisas selecionadas que utilizaram como método de pesquisa a análise dos livros de registros de comportamentos inadequados foram realizadas por pesquisadores das seguintes áreas:

Tabela 2 – Áreas que pesquisaram os registros como práticas disciplinares

Área	Nº de trabalhos
Educação	16
Psicologia	4
História	3
Desenvolvimento Social	1
Tecnologia da Informação	1
TOTAL	25

Fonte: Banco de dados da Capes.

Dos 25 trabalhos encontrados, 8 mencionavam como estratégia de pesquisa apenas a análise dos registros nos cadernos ou livros. O restante combinava essa estratégia com outras, que se encontram abaixo especificadas.

Tabela 3 – Metodologia utilizada pelas pesquisas levantadas no banco de dados da Capes

Estratégias de investigação	Frequência
Entrevista com a comunidade escolar	2
Entrevista com professor e pedagogo + observação	2
Entrevista com professor	2
Entrevistas não especificadas	2
Entrevista com pedagoga + análise de documentos	1
Entrevistas com alunos + fotos + questionário	1
Entrevistas + fotos + questionário	1
Análise de atas, fotos, reportagens e fontes orais	2

Estratégias de investigação	Frequência
Observações	2
Filmagem e análise de desempenho	1
Documentos	1

Fonte: Banco de dados da Capes.

Em relação aos autores e às teorias utilizadas para o referencial teórico desses trabalhos, temos um predomínio do pensamento foucaultiano (5 trabalhos), a teoria das representações sociais (3 trabalhos), a psicanálise (2 trabalhos). Os demais resumos citaram as seguintes teorias e autores: Freire, Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Benjamin), Durkheim, Edgar Morin, Hannah Arendt, Skinner e Thoreau, estudos de gênero, história das práticas pedagógicas, fracasso escolar e gênero, teorias arquivísticas, marxismo inglês contemporâneo, estudos culturais, teoria sócio-histórica.

Essa panorâmica das pesquisas me levou a perceber que os registros sobre comportamentos inadequados não é uma temática muito privilegiada nas pesquisas em Educação. Apesar disso, essa temática se apresenta muito importante, pois sua problematização nos revela como a escola se constituiu e se constitui, que tipos de relação organiza como produtora de subjetividades, como lida com as diferenças, como normaliza os sujeitos, de que forma produz e reproduz as relações de poder-saber que atravessam os sujeitos, em que medida consegue se reinventar a partir das resistências que são produzidas nessas relações de saber-poder.

Dos 25 trabalhos encontrados, selecionei um que considere emblemático pela análise que faz das narrativas que compõem os registros de ocorrências e pelas conclusões que essa análise apresenta. Trata-se da tese de Ana Lucia Silva Ratto, chamada *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*, defendida em dezembro de 2004 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ratto foi orientada pelo professor doutor Alfredo Veiga-Neto, no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação. O trabalho tinha como objetivo “[...] analisar questões disciplinares a partir das narrativas existentes em livros de ocorrência recentes utilizados no cotidiano escolar das séries iniciais de ensino fundamental” (RATTO, 2007, p. 19). Trabalho impecável do ponto de vista teórico, metodológico e estrutural, com uma escrita que reflete uma pesquisadora extremamente preocupada com as questões da educação e da escola, engajada na possibilidade de encontrar outros modos de fazer.

A pesquisa de Ratto (2007) foi realizada numa escola pública de anos iniciais de Curitiba, analisando livros de ocorrência de 1998, 1999 e 2000, num total de 517 ocorrências que narram situações de crianças consideradas indisciplinadas e/ou problemáticas. Para a autora, os livros de ocorrências são um *mal necessário* aos quais as “autoridades escolares recorrem para assegurar a sobrevivência diária da instituição” (RATTO, 2007, p. 21). *Mal necessário* para garantir o trabalho pedagógico e para que a escola não seja penalizada por possíveis omissões pelas quais pode vir a ser acusada.

Para fazer essa análise, a autora utilizou as problematizações foucaultianas, principalmente aquelas referentes às sociedades disciplinares e às práticas de constituição de si, defendendo a tese de que tanto a indisciplina quanto a disciplina são produzidas no interior da escola. Nesse sentido, os livros de ocorrência fazem parte de uma maquinaria de controle e disciplinarização das crianças, agindo sobre seus comportamentos para corrigi-los e fazer com que objetivem e subjetivem as normas e as regras escolares.

Muito cuidadosa com a análise dos dados e as problematizações realizadas, a autora ressalta que, tanto quanto os alunos, os familiares, os professores, os diretores e os pedagogos também são afetados pelas técnicas disciplinares, dentro das quais muitas vezes se muda o acusador, mas as faltas sempre são apontadas. Defende que é necessária a existência de uma disciplina na escola para organizar o trabalho pedagógico, mas sob um outro olhar, um outro modo de se fazer:

É nesse sentido que a disciplina pode também ser vista no plural, como um caminho para a aprendizagem que varia em função das especificidades do que se quer ensinar e enquanto o que dinamiza a capacidade crítica e criativa do alunado. E é nesse sentido também que a disciplina pode ser articulada ao enfoque dado por Foucault à questão ética, na perspectiva de uma espécie de “estética disciplinar”, ambas entendidas no contexto da ênfase aos processos de autogoverno dos sujeitos no campo moral a partir de vinculações com o universo das artes da existência. Nessa perspectiva, os ordenamentos cotidianos da escola estariam mais voltados para as singularidades de cada criança, incentivando-a a manter relações ativas e criativas consigo mesma. (RATTO, 2007, p. 256)



Para compreender a lógica disciplinar dos livros de registros, a autora analisou os documentos, articulando-os em cinco eixos principais: a produção de cenários criminosos e pecaminosos na escola; a vigilância; a sanção normalizadora; o exame; a moral e a ética. O trabalho não visava somente analisar as frequências dos registros, as causas, as consequências, os espaços onde as ocorrências aconteciam, mas também o contexto em que se deram e as implicações que envolviam. Para esclarecer essa escolha analítica, a autora explicitou uma das estratégias que utilizou:

Por exemplo, não é majoritário o número de ocorrências em que determinados sujeitos aparecem como testemunhas, mas esse tipo de dado é de suma importância para a caracterização dos livros como uma das peças de uma espécie de grande inquérito permanente sobre o qual a escola trabalha. (RATTO, 2007, p. 76)

O contato com esse trabalho foi fundamental para estabelecer uma metodologia de análise dos dados para minha pesquisa. Apesar de eu optar por fazer a genealogia da prática do registro de comportamentos inadequados na escola, buscando seu surgimento nos decretos que a normatizaram, de não trabalhar prioritariamente com a análise das narrativas, mas sim com a frequência dos registros, o que permitiu compreender a lógica de funcionamento dos livros, muitos resultados corroboram com as conclusões apontadas por Ratto. Por exemplo, quando analisei os motivos que levam as autoridades escolares a chamarem os responsáveis pelos alunos na escola, eles se resumem a reclamar dos comportamentos agressivos e das faltas dos alunos. Quando analisei o ritual de registro da ocorrência, também destaquei as práticas jurídicas que configuram uma espécie de tribunal escolar que acusa, investiga e pune. Quando discuto os efeitos desse mecanismo disciplinar, entendo que ele se estende a todos os que estão presentes na escola, mesmo aos que nunca tenham sido registrados.

Lendo o texto de Ratto, visualizei em sua narrativa a escola em que foi realizada essa pesquisa. Uma escola pública na qual se criam instâncias de julgamento e de controle que vão se burocratizando, complexificando a malha pela qual se tecem e se estendem as relações de poder, que vão se refinando e se instaurando entre os sujeitos e a instituição. E, nessas práticas, os alunos, os pais, os professores, as

pedagogas e as diretoras vão objetivando e subjetivando as normas, autorregulando-se para garantir um estado de ordem necessário para que os trabalhos escolares transcorram *normalmente*. Para aquele que não se adéqua, inventam-se novas formas de captura que garantam a ordem: Conselho Tutelar, projetos sociais, especialistas, novas normas. Para compreender como esse dispositivo pedagógico<sup>9</sup> opera e quais seus efeitos na produção de subjetividades, busquei alguns autores citados por Ratto que traziam as problematizações foucaultianas para o âmbito escolar, como Milstein e Mendes (2010), Antelo e Abramowski (2000) e Larrosa (1994).

A tese *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação* foi importante para que este trabalho tomasse os rumos que tomou e para que eu pudesse realizar as problematizações necessárias junto à compreensão da lógica disciplinar, de governo e de controle que impulsiona cotidianamente a utilização dos livros de ocorrência nas escolas. De uma perspectiva próxima, meu trabalho apresenta muitas ressonâncias com a pesquisa de Ana Lúcia Ratto. Assim como a autora, analisei os livros de ocorrência de uma escola pública de anos iniciais. Minha pesquisa abarca registros dos cadernos de ocorrências produzidos 10 anos após os que foram analisados pela pesquisadora, que revelam muitas permanências em quais comportamentos merecem ser registrados. Também realizei a análise quantitativa desses registros e, a partir dessa tabulação, busquei desvelar o que esses dados revelavam sobre o modo de funcionamento da escola, demonstrando como o dispositivo pedagógico vai se estendendo a outras instituições diferentes da escola e às famílias dos alunos.

Os dados que encontrei apontam para um desgaste nesse mecanismo, que vem se tornando inoperante, de acordo com a nova economia disciplinar. A nova política de direitos das crianças e dos adolescentes aponta para a criminalização das situações discriminatórias que produzem marcações identitárias, o que é uma das consequências dos registros dos comportamentos inadequados. A criação de instâncias de defesa dos direitos das crianças, como a Promotoria Pública, os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar, o Conselho Escolar, levou a escola a criar formas de defesa

---

<sup>9</sup> Segundo Larrosa (1994, p. 57), “Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. [...] sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas”.

contra denúncias de violação desses direitos. Nesse sentido, o caderno de ocorrências passou a registrar também acontecimentos que comprovam os esforços da escola em tomar as medidas necessárias para evitar essa violação, configurando-se provas de eficiência. Isso não quer dizer que esses mecanismos disciplinares deixaram de existir, mas sim que eles se refinaram, utilizando-se de novas técnicas mais sutis e não tão aparentes. O uso das câmeras de vigilância na escola podem representar essa transformação, pois a imagem substitui a necessidade da confissão.

Minhas análises também apontaram para as formas de resistência que aparecem nos registros e que provocam movimentos que originam outras formas de se fazer na escola: os alunos recorrentes que deixaram de se atemorizar diante da iminência de ir para o caderno de ocorrências e que fazem a escola repensar suas formas de trabalhar; os pais que se recusam a comparecer na escola quando ela tenta transferir a eles a responsabilidade pelo não aprender, fazendo com que a instituição busque formas diferentes de se ensinar; e a recusa de alguns alunos em delatar os colegas, fortalecendo laços de amizade e de solidariedade que revelam dissonâncias ao sistema punitivo utilizado pela escola.



## 2 COMPREENDENDO MELHOR AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

*Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.*  
Michel Foucault

Este capítulo tem o objetivo de discutir algumas problematizações que Michel Foucault fez acerca do tema poder, as quais serão fundamentais para a análise e a discussão dos materiais coletados na pesquisa. Cabe ressaltar que a escola nunca foi objeto de pesquisa do autor, mas suas análises a respeito das relações de poder, das práticas de disciplinarização, de controle e de governo dos homens são fundamentais para compreender a lógica que rege o uso dos cadernos de ocorrências na escola.

Considerado um autor de fronteira, uma adjetivação que poderia descrever Foucault seria historiador do pensamento.<sup>10</sup> Não possui um corpo teórico fechado, ou seja, a produção de uma teoria foucaultiana. O que existe em Foucault são temas: sexualidade, loucura, poder, disciplinas, sujeito. Neste capítulo, vamos nos ater mais especificamente às relações de poder e às maneiras como se estendem e se enredam na instituição escolar. O tema *poder* não estava condensado em um livro ou seminário. Pelo contrário, perpassava seus trabalhos. Foucault centrou suas problematizações nas formas como o poder age, como ele funciona, como produz subjetividades. Nesse sentido, sua análise das instituições foi pautada nas relações de poder que as atravessam e atravessam os indivíduos.

Os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por Kléber Prado Filho durante as aulas e as discussões do Grupo Foucault do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

exterior possível, limites, fronteiras. [...] o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas que se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. [...] E como onde há poder, há resistência, não existe propriamente lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social. (MACHADO, 1979, p. XIV)

Veiga Neto (2008, p. 17), em um importante artigo sobre dominação, violência e poder na educação, desenvolve a tese de que “as *relações de violência* e as *relações de poder* podem ser compreendidas como *modalidades de relações de dominação* e que tais modalidades são qualitativamente – e não quantitativamente – diferentes umas das outras”. O autor retoma a etimologia do termo *dominar* – ação em que uma parte traz outra para seu domínio. *Domus* significa casa, habitação, pátria. Nesse sentido, a dominação sempre supõe o ato de governar o outro. E, para que esse governo ocorra, é necessária a utilização de estratégias<sup>11</sup> de poder que antecipem a ação do outro e o impeçam de agir de maneira inesperada. Para tanto, utiliza de uma racionalidade própria que coloca em jogo determinados tipos de saberes sobre os sujeitos. São “saberes específicos, que produzem efeitos de verdade e que são estratégicos, na medida em que podem ser usados em cada relação concreta” (VEIGA-NETO, 2008, p. 21). Mas esses mesmos saberes produzidos nas relações de dominação podem suscitar formas de resistências, ou seja, ações contra o poder, também chamadas de contrapoder. As resistências tornam as relações de poder dinâmicas, são potencializadas pela vontade de liberdade, problematizam essas ações, valendo-se para isso dos saberes produzidos nas próprias relações de poder.

---

<sup>11</sup> Para articular as relações entre dominação e poder, a estratégia deve ser entendida em três sentidos possíveis: “a) como uma escolha racional de meios para atingir um fim; b) como uma seleção racional de procedimentos em função dos presumíveis procedimentos alheios; c) como uma escolha racional de procedimentos cujo objetivo é imobilizar o(s) outro(s) ou simplesmente vencê-lo(s) (VEIGA NETO, 2008, p. 20).

Para compreender melhor como essas relações de poder atravessam as relações pedagógicas estabelecidas na escola, problematizaremos as formas como o poder disciplinar, o poder pastoral e o biopoder se constituíram e se disseminaram nas instituições modernas. Essas formas de poder aparecem na escola sob a forma de técnicas: “Quando se dão de uns sobre os outros, Foucault diz que são técnicas de *dominação* e de *poder*. Quando se dão de alguém sobre si mesmo, ele diz que se trata de *técnicas de si*” (VEIGA-NETO, 2008, p. 23). Vale ressaltar que não há unidade entre essas formas de poder. Elas foram se deslocando e se reconfigurando a partir das formas de resistência e de mudanças que se instauraram nas relações de poder estabelecidas na escola. Estão separadas aqui apenas para efeito didático para que se possa entender como atuam e como produzem o sujeito pedagógico, pois, como afirma Fahri Neto (2010), cada mecanismo de poder não substitui o outro, não há uma cronologia, e sim uma incorporação de mecanismos com o intuito de torná-lo mais refinado, mais eficiente no controle e no governo de cada um e de todos.

## 2.1 O PODER DISCIPLINAR

No livro *Vigiar e punir* (2009), Foucault discute o surgimento de novas técnicas de poder centradas nos corpos dos indivíduos. Tais técnicas ordenam o corpo, controlando sua disposição espacial e seu deslocamento, a partir de uma vigilância constante e o emprego de práticas disciplinares (VEIGA-NETO, 2011). Começa a existir um deslocamento do suplício do corpo para controle da alma, transformando o condenado: “À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 2009, p. 21). Ele deve atuar sobre a alma, controlar o criminoso, agir sobre sua periculosidade, modificar sua propensão para o crime. Essa mudança de objeto, em que o criminoso passa a ser julgado juntamente com o crime, provoca uma grande transformação das práticas jurídicas:

A relativa estabilidade da lei obrigou um jogo de substituições sutis e rápidas. Sob o nome de crimes e delitos, são sempre julgados corretamente os objetos jurídicos definidos pelo código. Porém, julgam-se também as paixões, os

instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos do meio ambiente e da hereditariedade. Punem-se as agressões, mas, por meio delas, as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são, também, impulsos e desejos. (FOUCAULT, 2009, p. 21)

Na passagem da Modernidade surgem saberes que se ocupam de descobrir as causas do comportamento antissocial. Não apenas o crime passa a ser julgado, mas a potencialidade do criminoso de cometer novos crimes. A Psiquiatria passou a produzir laudos que atestavam o tamanho da responsabilidade do sujeito sobre o ato que cometeu: sua capacidade ou sua incapacidade de ter ciência do que fez. A loucura passa a ser atenuante de um crime: “quanto mais louco, tanto menos culpado; culpado, sem dúvida, mas que deveria ser enclausurado e tratado, e não punido” (FOUCAULT, 2009, p. 24). O juiz não julga mais sozinho, ele se utiliza de agentes para analisar a periculosidade e garantir o cumprimento da pena: “peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, educadores, funcionários da administração penitenciária fracionam o poder legal de punir” (FOUCAULT, 2009, p. 24).

Nas escolas, o desenvolvimento das estratégias de punições também foi influenciado a partir do avanço das ciências, que objetivam “[...] o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2009, p. 133). Surge todo um sistema de micropenalidades paralelo ao Direito (parajurídicos), chamados castigos disciplinares:

Nessas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento. Esse micropoder que funciona no interior dessas instituições é ao mesmo tempo um poder judiciário. [...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é



o melhor, quem é o pior. (FOUCAULT, 2003, p. 120)

Essas técnicas disciplinares passam a ser utilizadas também para fabricar os sujeitos. As disciplinas agem sobre as multidões confusas, desorganizadas, perigosas, tornando-as uma multiplicidade organizada, pois as percorrem e lhes impõem uma ordem. Para Foucault (2009), o objetivo das disciplinas é produzir corpos e subjetividades, conforme normas e formação de dispositivos de regulação de comportamento, como a distribuição dos indivíduos em espaços delimitados, ou seja, cada um em seu lugar, o que tornou possível controlar cada um e todos ao mesmo tempo. Essa organização racionalizou o trabalho pedagógico, transformando a escola em uma máquina de ensinar, vigiar, punir, recompensar (FOUCAULT, 2009). Combinada com essa disposição espacial, a disciplinarização também se utiliza do controle do tempo. Para efetivar esse poder, “Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. [...] O tempo penetra o corpo, e com ele todos os seus controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2009, p. 146). Cada coisa tem sua hora, e o olhar hierárquico que tudo vê, facilitado pela arquitetura das escolas, verifica se esses tempos estão sendo respeitados. O exame, que produz verdades sobre o aluno, transforma-o em um *caso*, em um “[...] objeto descritível, analisável, não conduto para reduzi-lo a traços ‘específicos’ [...] mas para mantê-lo em seus traços singulares” (FOUCAULT, 2009, p. 182), utilizando da sanção normalizadora para corrigir todos os desvios, fazendo-se presente nas orientações, nas recomendações, nos aconselhamentos, nas restrições e nas penalizações, trazendo o sujeito de volta à norma.

O poder disciplinar opera sobre o indivíduo de uma maneira totalizante e “suspende toda e qualquer vontade de resistir e, assim, cancela toda e qualquer possibilidade de resistência” (VEIGA-NETO, 2008, p. 27). O intenso controle dos sujeitos impossibilita a vontade de liberdade. As disciplinas, em sua forma de agir, encobrem as relações de poder nas quais se sustentam e funcionam. Elas criam limites, marcações identitárias, funções, hierarquias, permissões, discursos que legitimam as formas de dominação.

## 2.2 O PODER PASTORAL

No curso Segurança, Território e População, proferido no Collège de France em 1978, Foucault (2008, p. 98) vai analisar as relações de poder constituídas a partir das novas tecnologias que têm como objeto a população, que é, “de um lado, a espécie humana, e de outro, o que se chama de público”, ou seja, o deslocamento dessas relações do individual para o coletivo, para o povo, produzindo novas formas de governo. Para tanto, vai fazer uma genealogia das formas de governo dos homens na cultura judaico-cristã, daquilo que ele denominou poder pastoral.

O pastor é aquele que liga os homens a Deus, que conduz o rebanho à salvação. No cristianismo, essa salvação se relaciona à salvação da alma: o pastor conduz seu rebanho ao reino dos céus, protegendo-o das tentações do demônio. Ele o conduz pelo melhor caminho, cuida da sua segurança e bem-estar. Ao mesmo tempo que zela por todos, protege cada um. Se uma ovelha se desgarra, deve buscá-la, mesmo que para isso arrisque sua própria vida. Para evitar que isso aconteça, precisa olhar todas e cada uma ao mesmo tempo. Nesse sentido, o poder pastoral é totalizante e ao mesmo tempo individualizante.

Esse tipo de poder pastoral que visava à condução e à salvação, mas também ao controle, entra na sociedade ocidental por intermédio da igreja, contaminando o Estado: “[...] foi a Igreja cristã que coagulou todos esses temas de poder pastoral em mecanismos precisos e em instituições definidas, foi ela que realmente organizou um poder pastoral ao mesmo tempo específico e autônomo” (FOUCAULT, 2008, p. 174). É a partir dessa contaminação que o poder pastoral passou do governo das almas para o governo dos vivos.

O poder pastoral permaneceu diferenciado do poder político até o século XVIII. Existiam redes de influência entre igreja e Estado, mas “[...] O pastor continuou sendo um personagem que exerce seu poder no modo místico, o rei continuou sendo alguém que exercia seu poder no modo imperial” (FOUCAULT, 2008, p. 205). Para conduzir o povo, o pastor usava a lei de Deus. Já o soberano usava o poder de vida e de morte sobre seu povo como forma de garantir o controle e governá-lo.

O pastorado cristão, segundo Prado Filho (2006, p. 33), é desenvolvido como uma doutrina, mas também “como uma política que concerne particularmente à vida dos indivíduos”. Para tanto, é necessário que o pastor se responsabilize pelo rebanho: por um e por

todos, e aí se incluem os méritos e os pecados de cada um. Também é necessária a obediência, submissão total ao pastor, que constitui um laço de dependência. Se o pastor é quem possui a verdade da salvação, o rebanho deve ser conduzido atendendo a todas as suas recomendações. Se essas não forem atendidas, não só o transgressor sofrerá as consequências, mas todo o rebanho e o próprio pastor.

As técnicas utilizadas pelo poder pastoral se deslocaram para o domínio do Estado, que nasceu “[...] da combinação entre o – ou talvez melhor: da invasão do – poder pastoral e/sobre o poder de soberania” (VEIGA-NETO, 2011, p. 69). O problema do soberano não será mais aumentar seu território, mas sim conduzir o povo para extrair dele o máximo de trabalho com o mínimo de consumo, podendo vender o excedente produzido e aumentar seus lucros. Para tanto, é fundamental que o sujeito seja docilizado e conduzido desde pequeno para ser produtivo.

O Estado assumirá a condição de condutor, garantindo ao povo, que se transforma em população, o bem-estar. Nesse sentido, uma série de saberes será produzida no campo da população: a Economia, a Demografia, a Estatística. Esses saberes serão utilizados para a implementação de políticas públicas que ofereçam condições mínimas de moradia, trabalho para a sua subsistência, programas de saúde e de controle de natalidade, educação. Dentre as estratégias, podemos ver figurar com destaque a condução das crianças a partir daquilo que se chamou de institucionalização da infância e invenção da escola pública.

## 2.3 BIOPODER E BIOPOLÍTICA

A partir da segunda metade do século XVIII, Foucault (1999) aponta o surgimento de outra tecnologia de poder ligada ao poder disciplinar e ao poder pastoral, a qual se utiliza das técnicas utilizadas por eles, aplicando-os em outro nível: não mais se dirigem aos corpos do indivíduo, mas àquilo que ele tem de natural, “[...] uma ‘bio-política’ da espécie humana” (FOUCAULT, 1999, p. 289), dirigindo-se ao controle da população. Esse poder sobre a vida permite ao Estado conhecer melhor seu povo para protegê-lo, provê-lo, conduzi-lo, cuidar para que não fique doente, para que seja feliz, para que se fortaleça. Esse conhecimento sobre a vida se utiliza de algo totalmente novo, a estatística: “Etimologicamente, a estatística é o conhecimento do

Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado” (FOUCAULT, 2008, p. 364).

O saber sobre o número de nascimentos, óbitos, trabalhadores, inválidos, doentes, vagabundos, velhos, crianças, vai ser fundamental para se pensar em estratégias de poder muito mais refinadas que têm como objetivo controlar e conduzir a vida da população: “Deveríamos chamar de ‘bio-política’ para designar o que faz com que a vida entre no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p. 134). É a partir desses cálculos, dessas médias que o Estado passa a agir sobre os modos de existência da população: como morar, como se alimentar, a relação com o seu corpo, a prevenção de doenças. Segundo Foucault (1999), o elemento que vai circular entre o poder disciplinar dos indivíduos e o poder regulamentador das populações é a norma, que controla ao mesmo tempo a ordem dos corpos e os eventos aleatórios.

A biopolítica vai se utilizar da estatística para criar probabilidades e, a partir dessas probabilidades, produzir um saber que será utilizado na elaboração de políticas de controle sobre a vida dos sujeitos, normatizando-a e normalizando-os. Ou seja, o conhecimento sobre os sujeitos vivos é usado para se instituírem políticas que vão se instalar no meio onde a população vive e regular o funcionamento de instituições responsáveis pela educação, pela saúde, pela economia, pelo lazer, pelo trabalho, pela alimentação, pela segurança. Esse conhecimento sobre a vida e o uso desse saber como estratégia de controle da população é o que Foucault (2008, p. 3) chamou de biopoder:

[...] ‘biopoder’, isto é, essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder.

Essas duas formas de mecanismos de poder – disciplinar e biopolítico – se articulam, complementando-se. Foucault (1999, p. 298) apresenta-as em duas séries: “a série corpo – organismos – disciplinas – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado”.

Para compreender melhor como esse poder sobre a vida se estende como poder sobre a população, como o Estado e a instituição escolar se utilizam desse saber para regulamentar e organizar o seu trabalho, faz-se necessário compreender as formulações que Foucault faz sobre a biopolítica, principalmente as que dizem respeito à segurança, pois em nome dela é que são tomadas muitas medidas de controle, disciplinarização e governo das crianças na escola. Segundo Fahri Neto (2007, p. 122), a segurança é o que vai proteger a população de tudo aquilo que oferece risco à sua vida. O dispositivo de segurança é uma forma específica de uma “[...] gestão de casos, riscos, perigos, crises, que de alguma forma ameaçam a vida da população, não eliminando totalmente os acontecimentos nefastos, mas favorecendo os processos homeostáticos que tendem a restabelecer um ponto de equilíbrio otimizado”. O que existe em comum entre todos os indivíduos da população é o biológico, e é nesse unificado que os dispositivos de segurança vão agir: em favor da vida. Para tanto, o Estado propõe uma espécie de *pacto de segurança*, responsabilizando-se por reduzir tudo o que pode oferecer risco à população, utilizando-se de alguns aparatos como o policial, o judicial, de saúde, de emprego, de promoção social e de prevenção à criminalidade.

Se as disciplinas esquadriham o espaço para garantir a sua máxima utilização a partir de uma disposição ótima dos corpos, os dispositivos de segurança se valem do espaço como meio, como o lugar onde se faz a circulação dos corpos. Espaço e meio interagem, e é nessa interação que agirão os mecanismos de segurança. Como existe toda uma estatística que pode prever os acontecimentos em dada condição, através das probabilidades, é fundamental organizar de uma maneira ótima como se dá a circulação nesse meio. Em uma sala de aula, a disposição das carteiras favorece a aprendizagem, impede em muitos momentos o contato entre os alunos, favorece o trabalho individualizado, facilita a atenção e a concentração, diminui a possibilidade de conflitos, permite a circulação dos professores entre os alunos para que saibam o que cada um está fazendo durante a aula. Se acontecer o inesperado, como uma briga entre os alunos, a escola se utiliza de uma série de medidas específicas para colocar esse fato aleatório, no caso, o aluno indisciplinado, dentro do previsível, do controlável, dentro da norma, regulando. Essas medidas podem se configurar uma conversa para averiguar a situação, assinar o caderno de ocorrências, chamar os pais, encaminhar para especialistas, acionar o Conselho Tutelar, chamar a polícia. O mecanismo utilizado dependerá da biografia pedagógica do sujeito e da gravidade da situação. Todos

esses mecanismos estão a serviço da garantia da segurança dos alunos, mas, principalmente, da manutenção da ordem.

Cabe ressaltar que essas técnicas de poder não estão nos sujeitos da escola, mas nas relações que se estabelecem entre eles. Todos estão envolvidos em relações de poder: o diretor, que deve prestar contas do que acontece na escola à comunidade escolar; os professores, que objetivam e subjetivam a norma, exigindo de seus alunos comportamentos específicos, mas que também devem ter comportamentos condizentes com a função que ocupam, podendo ser penalizados se não cumprirem o que é deles esperado; e os alunos, que constantemente são avaliados e enquadrados, capturados pelos dispositivos de normalização quando não se encontram dentro da média esperada. O pensamento foucaultiano nos oferece elementos para compreender como a instituição escolar estabelece essas relações de poder, como essas relações objetivam e subjetivam os sujeitos, quais as estratégias que o dispositivo pedagógico utiliza para a captura e a normalização dos que estão fora da norma, e como as formas de resistência provocam rupturas nessas formas de funcionamento, tornando possíveis outras formas de se fazer.

### 3 UMA BREVE HISTÓRIA DOS CASTIGOS E DAS PUNIÇÕES

*Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica do poder”; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. [...] A disciplina é uma anatomia da política do detalhe.*

Michel Foucault

Este capítulo tem como objetivo analisar como as punições e os castigos foram se transformando ao longo da Modernidade. Esse percurso é necessário para compreender o nascimento das práticas disciplinares e de controle das crianças que se apresentam na escola para desnaturalizá-las. Para tanto, ele inicia com uma breve discussão das transformações das punições do corpo para as punições da alma do condenado, da transição dos suplícios para as penas corretivas e restaurativas, quando, muito mais que o criminoso, o que passa a ser julgado é o potencial de criminalidade do sujeito.

O capítulo prossegue com uma análise das práticas disciplinares na escola, mostrando-nos que as formas de punição que encontramos hoje, como as da contenção do corpo, da produção de registros sobre comportamentos, da restrição de espaço, são práticas muito antigas na Educação e que se modificam conforme se produzem novos saberes e verdades sobre as crianças e a infância. Posteriormente, é realizada uma análise da prática de assinar o caderno de ocorrências, levantando hipóteses sobre seu surgimento e fazendo uma discussão sobre o que ela significa, tanto para os alunos que assinam o caderno de ocorrências e que, portanto, estão registrados quanto para aqueles que estão na eminência de assiná-lo. Também apresenta as finalidades dos registros dos comportamentos inadequados ao longo dos anos, modificadas de maneira significativa a partir da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente.

### 3.1 OS CASTIGOS E AS PUNIÇÕES NA SOCIEDADE

Castigos e punições são práticas que se apresentam de maneiras diversas ao longo da história. Foucault (2009), no relato da execução de Damiens<sup>12</sup> em *Vigiar e punir*, exemplifica como as punições podiam ser severas no século XVIII. Matar não era o suficiente. Era preciso supliciar, decapitar, desmembrar, distribuir as partes do corpo pela cidade para tornar a punição pública e horrenda. Os crimes eram considerados afrontas ao soberano, e a ele cabia decidir sobre a vida ou a morte do criminoso. Nesse sentido, o castigo era uma forma de reparação que podia incidir tanto ao criminoso quanto à sua família: o nome poderia ser desonrado, os bens confiscados, os descendentes perderem o direito à herança. A ameaça ao poder soberano era considerada um crime muito mais perigoso do que o próprio homicídio. Além disso, a realização pública dessa pena era método exemplar de alerta e intimidação sobre potenciais revoltosos, além de ser considerada punição vil.

Com o passar do tempo, a punição vai deixando de ser um espetáculo horrendo, pois a crença na dualidade entre corpo e alma mostrava que supliciando o corpo não iria conseguir atingir a alma do condenado. As infrações deixam de ser entendidas como uma afronta ao poder do rei ou ao poder de Deus e de motivar a vingança. A organização das cidades e o desenvolvimento comercial fazem com que o sistema judicial se reorganize, criando práticas judiciárias que surgiram “como forma de pesquisa da verdade no interior da ordem jurídica. Foi para saber exatamente quem fez o quê, em que condições, em que momento, que o Ocidente elaborou as complexas técnicas do inquérito” (FOUCAULT, 2003, p. 12). O crime passa a ser uma ameaça contra a sociedade, e várias formas de punição são instituídas, considerando as circunstâncias em que ele aconteceu e a origem dos criminosos:

O famoso artigo 3º do código Francês de 1791 –  
“todo condenado à morte terá a cabeça decepada”  
– tem essas três significações: uma morte igual  
para todos (os delitos de mesmo gênero serão

---

<sup>12</sup> Na obra *Vigiar e punir* (2009), Foucault inicia o texto descrevendo o suplício de Damiens, condenado a ser atezado e esquartejado em praça pública.



punidos pelo mesmo gênero de pena, quaisquer que sejam a classe ou condição do culpado”, dizia já a moção votada, por proposta de Guillotin, a 1º de dezembro de 1789) [...]; o castigo unicamente para o condenado, pois a decapitação, penas dos nobres, é a menos infamante para a família do criminoso. A guilhotina utilizada a partir de março de 1792 é a mecânica adotada a tais princípios. A morte é então reduzida a um acontecimento visível, mas instantâneo. (FOUCAULT, 2009, p. 17)

Outras formas de castigos começam a ser criadas. Uma delas é a modalidade *punição corretiva*, na qual o condenado tinha os direitos restringidos ou podia perder todos seus bens. Outras punições eram *reparativas ao Estado*, em que a pena deveria ser cumprida com trabalhos forçados. “Porém, castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física” (FOUCAULT, 2009, p. 20).

No Brasil, temos uma longa história de castigos e punições públicas, cujo fato mais representativo pode ser considerado a escravidão, que durou cerca de 400 anos. Segundo Ramos (2005), os castigos dos escravos eram feitos em praça pública, no Pelourinho, e anunciados para a população, configurando-se um espetáculo público. Os pelourinhos eram “[...] uma coluna de pedra, velha tradição romana, que se erguiam em praça pública. Na parte superior, estas colunas tinham pontas de ferro recurvadas, onde se prendiam os condenados à força” (RAMOS, 2005, p. 125).

Outra forma de punição dos escravos visível e instantânea que posteriormente foi usada na educação formal foi a palmatória. Solicitava-se que o castigado estendesse as mãos e batia-se com a palmatória em suas palmas. “Arrebentar a mão de bolos era provocar violentas equimoses e ferimentos no epitélio delicado das palmas das mãos” (RAMOS, 2005, p. 125). O autor descreve verdadeiros rituais de tortura nos engenhos do Norte e nas fazendas do Sul: “anavalhamento seguido de salmoura, marcas de ferro em brasa, mutilações, estupros das negras escravas, castração, amputação dos seios, fraturas dos dentes a marteladas, uma longa teoria de sadismo requintado” (RAMOS, 2005, p. 125-126).

Essas práticas oficialmente terminaram com a Abolição da Escravatura, em 1888, mas permaneceram oficiosamente durante muito

tempo. Muitas foram estendidas para instituições como a escola e os quartéis, outras se transformaram em instrumentos de tortura velados. Deve-se considerar que, dentro dos padrões culturais da época, eram consideradas corriqueiras por grande parte da população branca. O trabalho escravo era a base da economia brasileira. Porém, era feito à custa da desumanização dos afrodescendentes. Ainda trazemos reflexos desse triste episódio da história brasileira na desigualdade social, na necessidade de políticas de cotas para amenizar a segregação econômica e social vivida no Brasil, e na promulgação de uma lei que considera o racismo e a discriminação crimes inafiançáveis. Uma legislação rigorosa que acena para um longo caminho a ser trilhado em busca da igualdade para os desiguais.

Com a organização do Estado moderno, criam-se códigos que regulam a vida dos cidadãos, determinando punições específicas para cada tipo de crime. No Brasil, o Código Penal data de 1940. O Título V, denominado Das Penas, em seu Capítulo I – Da Espécie das Penas, no seu artigo 32, classifica as penas em duas categorias. A primeira são as penas privativas de liberdade, que são a reclusão e a detenção. Existe toda uma sistemática de cálculos que permitem diminuir o tempo de reclusão, como ser réu primário, ter bom comportamento, trabalhar, estudar. Contrariamente, se o condenado não segue as determinações especificadas pela sua sentença e pela Lei de Execuções Penais, pode perder os direitos adquiridos e voltar ao regime fechado ou semifechado. A segunda categoria de punição são as penas restritivas de direitos, que se referem à prestação pecuniária, à perda de bens e valores, à prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas, à interdição temporária de direitos e à limitação de fim de semana (BRASIL, 1940). A conversão das penas restritivas de direitos consiste em pagamento pecuniário feito à vítima do crime, a seus dependentes ou à entidade pública que realiza trabalhos sociais, podendo ser em forma de pagamento de um a 360 salários mínimos ou requisição dos bens do criminoso. Já a prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas é aplicada a penas superiores a seis meses de privação de liberdade, realizada em entidades públicas ou sem fins lucrativos, sem remuneração ao condenado. Cada hora de trabalho equivale a um dia de condenação. A interdição temporária de direitos, entre outras coisas, “Implica na proibição do exercício de cargo, função ou atividade pública, bem como de mandato eletivo; proibição do exercício de profissão, [...]; suspensão de autorização ou de habilitação para dirigir veículo” (BRASIL, 1940).

Uma área que apresenta alguns avanços no Direito Penal é a justiça restaurativa. Foi implantada pioneiramente em 2005, em Porto Alegre, e vem tomando espaço nas discussões jurídicas. É um modelo recomendado pela Unesco para mediar crimes, principalmente da área da juventude.

A partir da visão restaurativa de crime, vamos compreendê-lo como uma violação das pessoas e dos relacionamentos. A Justiça Restaurativa envolve o ofensor e a comunidade, na busca de soluções que promovem acordo, reconciliação e segurança. (BRANCHER, 2010, p. 145)

A justiça restaurativa permite que todos os envolvidos na situação conflituosa possam falar, explicar a origem do conflito. Em vez de o foco estar na punição, está na reparação do dano. “A justiça que cura, a Justiça Restaurativa, pergunta: ‘quem foi prejudicado?’; ‘quais suas necessidades?’; ‘quem deverá satisfazê-las?’” (BRANCHER, 2010, p. 147). Segundo o autor, essas três questões desorganizam não apenas o sistema judicial, mas todas as instâncias responsáveis por determinar quem é vítima e quem é culpado.

Percebemos aí uma evidência das descontinuidades das práticas de punição. Elas não mais castigam o corpo, mas repreendem, colocando outros elementos em jogo, como a *cura*, a *reparação de danos*, refinando as formas de disciplinarização. São técnicas de condução, recondução, reeducação. O próprio termo *restaurativa* indica a busca da restauração de uma ordem inicial, uma ordem social que privilegia uns em detrimento de outros. E não podemos esquecer que a busca dessa ordem é muito mais intensa nas classes populares, como forma de controle social. São novas formas de normalização dos desviantes, reafirmação das normatizações, assim como produção de novos modelos.

Outra forma de condução, recondução e reeducação utilizada pelo sistema judiciário são as práticas terapêuticas, que se apresentam sob a forma de encaminhamentos que visam à correção dos desvios. São formas utilizadas quando se comprova que o sujeito não tem responsabilidade civil pelos seus atos, devendo ser tratado ou tutelado. Nelas, a Medicina, a Psicologia e a Assistência Social encontram posição de destaque.

Essa breve análise das formas como são tratados os crimes e como são penalizados os transgressores nos permite compreender como

o cotidiano escolar apresenta variações dessas práticas, como se dá a passagem dos castigos que tinham como objetivo humilhar através da agressão e da exposição do corpo encontrados na sociedade disciplinar e de controle para os mecanismos de vigilância que aterrorizam e fazem se sentir culpados os alunos que não internalizaram ou não se submeteram à norma; como os olhos da vigilância se corporificam em práticas de controle como o caderno de ocorrências e são subjetivados, fazendo com que os alunos se vigiem mutuamente e se autovigiem.

### 3.2 OS CASTIGOS E AS PUNIÇÕES NA EDUCAÇÃO

A Educação possui um discurso baseado em movimentos, reformas, decretos, perspectivas teóricas, personagens; é sempre relatada do ponto de vista de quem ensina ou de quem dirige. Porém, ela aborda de maneira muito modesta quem se sujeitou e foi normalizado pelas práticas disciplinares. Então, ela mostra uma história, mas não as várias histórias. Nas palavras de Foucault (1999, p. 81), “a história de uns não é a história de outros”. Uma história que contemple os dominados vai mostrar que muitos reis e poderosos nasceram de batalhas não tão gloriosas e que “os historiadores mentem. Não será uma história da continuidade, mas da decifração, da detecção, do segredo, da devolução, da astúcia, da reapropriação de um saber afastado ou enterrado” (FOUCAULT, 1999, p. 84).

Na Educação, os livros-negros, os cadernos de ocorrências são portadores dessa história não contada. Eles contêm saberes sobre os sujeitos, nomeiam-nos, produzem verdades. Quando a diretora ou a supervisora faz um registro, de certa forma instaura um pequeno julgamento, pois ouve as partes e atribui uma sentença. Não existe um protocolo escrito que determine quais comportamentos são passíveis de registro, nem quais penalidades se referem a cada tipo de transgressão (brigar no recreio, empurrar na fila, não fazer a tarefa, xingar ou bater no colega, estar em lugares proibidos). Também não existe uma regularidade na busca de uma análise mais aprofundada do contexto em que se originou o conflito e de outras possibilidades de resolução.

Espera-se que, com a assinatura no caderno de ocorrências, o aluno se conscientize do que fez de errado e deixe de *ser assim*. É uma prática antiga, velada, cotidiana, mas não registrada na história oficial. Não há necessidade de arquivá-lo, poucas escolas assumem que o utilizam, o que dificulta sua análise. No entanto, dada a sua constituição,

configura-se um ótimo instrumento para se analisarem as micropenalidades do sistema disciplinar escolar. Na introdução do livro de Ratto (2007, p. 13), Larrosa bem os define: “Os livros de ocorrência poderiam ser o arquivo (ou um dos arquivos) no que se inscreve e se armazena o dia-a-dia das escolas de um ponto de vista moral”.

Mas, antes de nos debruçarmos sobre as implicações do registro de comportamentos inadequados em cadernos específicos, se faz necessário compreender como as práticas de controle, disciplinarização e governo dos alunos se instituíram na escola. Considerando que a educação brasileira tem grande influência do modelo jesuítico, discutirei um dos documentos que uniformizavam as práticas educacionais nos colégios jesuítas, chamado *Ratio Studiorum*, a partir de um ensaio produzido por Dallabrida (2001). O discurso produzido nesse documento “Forjou peças disciplinares da ‘maquinaria escolar’ jesuítica e católica, que seriam secularizadas e utilizadas pelos sistemas escolares formulados pela Ilustração e, principalmente, pelo Estado Nacional Burguês” (DALLABRIDA, 2001, p. 134). A *Ratio Studiorum* de 1599 era composta de 467 regras que normatizavam as formas de se administrarem os colégios jesuítas, os conteúdos que deveriam ser ensinados, a metodologia adequada para cada um e as formas de se premiarem e de se punirem os alunos. Essa organização se assemelha muito ao Regulamento Interno e ao Projeto Político-Pedagógico, documentos de organização do trabalho pedagógico da escola pesquisada que analisei nesta pesquisa.

O objetivo da educação jesuítica era moldar a alma plástica do aluno, utilizando táticas e estratégias disciplinares dentro e fora da sala de aula: “Essa ‘maquinaria escolar’ implicava o controle do tempo e do espaço, rígida hierarquia, emulação e competição entre os alunos, individuação das carreiras escolares, incitamentos à atividade permanente dos alunos. (DALLABRIDA, 2001, p. 142). Também propunha uma estimulação constante de competições entre os alunos para melhorar a performance, que estava atrelada ao controle de cada aluno, à avaliação, à classificação e à premiação daqueles que obtivessem o melhor desempenho. O documento também apresentava uma escala hierárquica entre os profissionais, classificando-os em professores, dirigentes e prefeitos de estudos. Já os alunos eram divididos entre soldados e oficiais, semelhantes aos batalhões militares. Os oficiais eram escolhidos mediante avaliação, e os mais bem classificados eram premiados com lugar de honra. Os professores também concediam prêmios aos alunos de melhor desempenho ou que apresentassem um notável esforço para a aprendizagem.

Os castigos corporais deveriam ser aplicados por um corretor externo à Companhia de Jesus, pois os professores jamais deveriam tocar os alunos. No processo de punição corporal, “os golpes não deviam passar normalmente de seis; nunca no rosto ou na cabeça. Nem tampouco devia se aplicar o castigo em lugar solitário, mas sempre na presença de, pelo menos, duas testemunhas” (RATIO STUDIORUM apud DALLABRIDA, 2001, p. 147). O documento propunha a substituição dos castigos físicos por outras estratégias, como a vigilância amorosa e a domesticação doce, realizadas através do controle do tempo, do espaço, dos exames e das classificações. É necessário ressaltar que naquela época os castigos não eram atribuídos por culpas reais, mas por ter ofendido a Deus.

O controle rigoroso do tempo e do espaço se constituía em formas de individuação e governo dos alunos. Havia indicações de como cada atividade ou exercício deveria ser feito, o tempo necessário para cada um deles, o período de descanso, tudo controlado pelo bedel. Também era exigida uma separação entre os alunos externos e os internos. A forma de se comportar em sala de aula era minuciosamente descrita: “Nas aulas, não vão de um lugar para outro; mas fique cada um no seu lugar, modesto e silencioso, atento a si e aos seus trabalhos. Sem a licença do professor, não saiam da aula” (RATIO STUDIORUM apud DALLABRIDA, 2001, p. 146). O documento também fazia recomendações de comportamento nos pátios, nos quais os alunos não deveriam gritar, correr, portar armas, agredir ou qualquer coisa que fosse desonesta e leviana.

Dallabrida (2001, p. 148) aponta que a Ratio Studiorum faz parte da emergência de novas formas de governar os indivíduos. Nesse sentido, foram produzidos “novos saberes teológicos para a salvação das almas, e pedagógicos, para a ‘perfeita’ formação dos estudantes”. Esses saberes-poderes eram utilizados para moldar a alma infantil, produzindo e naturalizando as desigualdades sociais. Cada um era educado para ocupar o seu lugar na sociedade, garantindo assim a ordem.

No Brasil, podemos identificar sinais das instruções e determinações da Ratio Studiorum na organização da escola pública. As lutas por educação universal, gratuita, estatal e laica, empenhadas pela burguesia, se traduziram em mudanças significativas no sistema de educação. Com a industrialização e a necessidade de mão de obra produtiva para as fábricas, a escola assumiu o papel de tornar os sujeitos produtivos. Segundo Neves (2004), a expansão da escola aconteceu com o intuito de ‘civilizar’ o cidadão brasileiro, em sua maioria composto de filhos de escravos, caboclos, imigrantes. Esse processo de ‘civilização’

se dava pela “vigilância e controle da conduta, do comportamento e das atitudes da comunidade escolar” (NEVES, 2004, p. 67). Para tanto, criou-se uma maquinaria disciplinar, composta de controle do tempo e do espaço, e de agentes de fiscalização dos alunos, semelhantes ao que propunha o documento jesuítico. Surge a figura do inspetor escolar, que era a incorporação do olhar vigilante. Quem fugisse à norma era punido, corrigido, reconduzido. Começaram a surgir regulamentações específicas contra as punições corporais, convertendo-as em novas técnicas.

No Paraná, lócus da pesquisa, os castigos físicos estão proibidos desde a segunda metade do século XIX. Alguns trabalhos na área da História da Educação, como o de Dalcin ([s.d.]) e Moro ([s.d.]), demonstram que os registros de comportamentos inadequados são recomendados em regulamentos e decretos específicos, como o *Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primária* (1857), o *Código de Ensino do Estado* (1917), o Decreto n. 135 (Diário Oficial do Estado do Paraná, 1924), o Decreto n. 6.597 (1938) e o Decreto n. 18.180 (1955). Esses documentos normatizavam a prática dos registros de comportamentos inadequados e, por isso, serão discutidos no próximo capítulo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) provocou rupturas nas práticas disciplinares, pois, segundo a lei, colocar os alunos em situações constrangedoras, que os discriminem ou os façam sentir-se humilhados, se tornou crime, podendo os profissionais da escola ser punidos judicialmente. Em seu artigo 18, afirma que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990). Também se constitui em crime a expulsão do aluno indisciplinado, pois fere seu direito à educação. Nesse sentido, é necessário refinar as técnicas do sistema disciplinar, com novas práticas reparadoras ou adaptativas. Criam-se novos mecanismos de normalização, como os contraturnos sociais, as salas de apoio pedagógico ou de reforço, os encaminhamentos ao Serviço Social e aos serviços *Psi*, todos eles produzindo relatórios que objetivam e subjetivam o aluno, conduzindo-o à norma, em uma disciplinarização terapêutica.

Os encaminhamentos estendem os dispositivos pedagógicos para além dos muros das escolas, chegando às especialidades da Medicina e também da Psicologia. Para Moysés (2001, p. 175), “a medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas. Aplicam-se à vida concepções que embasam o determinismo

biológico, tudo sendo reduzido ao mundo da natureza”. A medicalização pode ser entendida como uma estratégia biopolítica de controle da população em que os desvios da norma são considerados transtornos e podem ser tratados com substâncias psicoativas. Segundo Moysés<sup>13</sup> (2009), o consumo da Ritalina (metilfenidato), droga usada no tratamento do TDAH,<sup>14</sup> conhecida como *pílula da obediência* no Brasil, teve um aumento vertiginoso, o que denota uma suposta epidemia, mas que também pode ser traduzida como o uso da medicalização para controlar o corpo através da alteração da química cerebral. O gráfico a seguir nos dá uma ideia desse crescimento, pois retrata a compra de metilfenidato (Ritalina) pelos órgãos públicos.



Gráfico 1 – Quantidade de comprimidos comprados (anual)

Fonte: Fórum sobre medicalização da vida e da sociedade.<sup>15</sup>

Esses dados nos levam a levantar a hipótese de que a medicalização traria o mesmo efeito do castigo, mas uma maneira mais nefasta: ela não controlaria só o corpo, mas também o funcionamento químico da mente, em um refinamento das práticas de governo. A pesquisadora afirma ainda que o processo de medicalização é extremamente perverso, pois “Crianças inicialmente normais são

<sup>13</sup> Mesa-redonda A invenção da dislexia e do TDAH, proferida no IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, em São Paulo, em 2009.

<sup>14</sup> Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que pode ser de três tipos: desatento, em que o aluno não consegue prestar atenção em atividades que exigem esforço cognitivo; hiperativo, em que o aluno tem atitudes impulsivas; e combinado, em que o aluno apresenta ambos os sintomas.

<sup>15</sup> Veja mais informações em <<http://medicalizacao.com.br/pesquisa-do-metilfenidato/>>.



tornadas doentes, ao serem submetidas a olhares que não as vêem, olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências, doenças. [...] Estigmatizadas, discriminadas, incapazes, doentes e, por fim, confinadas” (MOYSÉS, 2001, p. 249). A administração de medicamentos, a produção de exames e de diagnósticos fazem parte do poder medical, que responde pelos saberes sobre a vida e que está a serviço dos dispositivos pedagógicos.

### 3.3 A PRÁTICA DOS REGISTROS DOS COMPORTAMENTOS NA ESCOLA

As primeiras denominações do caderno de ocorrências eram *livros-negro ou livros-pretos*, sendo comum serem reconhecidos por esse nome na atualidade. Porém, tornou-se politicamente incorreto e didaticamente inadequado denominá-los dessas formas. Politicamente incorreto porque existe toda uma carga preconceituosa com a forma como eles foram popularmente denominados – *livros-negros* ou *livros-pretos* –, podendo ser entendidos como uma desqualificação da cor negra. Historicamente, na cultura ocidental, essa cor sempre esteve ligada ao lado negativo, em polaridades: o céu é a luz e o inferno são as trevas; o lado aparente e o lado obscuro da personalidade. Esses sentidos produzem subjetividades que reforçam e reproduzem esses preconceitos. Pedagogicamente inadequado porque é uma prática discriminatória que produz marcações identitárias no aluno.

*Assinar o caderno de ocorrências* é a expressão utilizada para indicar quando um aluno cometeu alguma penalidade determinada pelo regime disciplinar oficial e oficioso, foi flagrado e levado para a direção. O regime disciplinar oficial é composto de documentos como o Regulamento (ou Regimento) Interno e/ou Projeto Político-Pedagógico, que são elaborados e aprovados pelos vários agentes envolvidos no cotidiano escolar. Neles, existem capítulos específicos que dispõem de mecanismos próprios que julgam e penalizam atos chamados *inadequados*. Também contém uma descrição dos direitos e dos deveres dos alunos, bem como as penalidades determinadas para o não cumprimento desses deveres. Ou seja, são documentos que determinam a forma como devem ser estabelecidas as relações sociais e de trabalho em uma escola, bem como a estrutura necessária para o seu funcionamento, em formato semelhante à *Ratio Studiorum*.

Já o regime oficioso depende do julgamento das pessoas responsáveis pela disciplina na escola. Refere-se a toda uma gama de comportamentos que teoricamente prejudicariam o seu bom funcionamento. A pesquisa demonstrou que na escola pesquisada não existe uma escala hierárquica nas punições, como, por exemplo, advertência verbal (que são as conversas com os alunos em particular e/ou em grupo), conversa com os pais, registro no livro-negro. Não existe uma escala de gravidade que determine o que deva ser registrado. Essa indefinição colabora para o controle do sistema disciplinar, pois cria um autocontrole do comportamento, um sistema de auto e heterovigilância que reduz o comportamento dos alunos àquelas formas cotidianamente aceitas como adequadas, condicionados pelo medo de *assinar o livro-negro*. Além disso, tal indefinição permite e reforça atitudes arbitrárias, mas institucionalmente toleradas, pois a falta de parâmetros deixa o grau de penalidade a critério de quem julga a infração e aplica a pena, criando um clima de tensão e de medo nos alunos e uma forma de normalização dos comportamentos mais eficaz.

Juntamente com os registros, existem outras técnicas disciplinares usadas na escola. Uma delas é o sistema de gratificação-sanção, que permite algumas operações sobre o comportamento: “Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal: em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal” (FOUCAULT, 2009, p. 173). Essa divisão em ‘bons’ e ‘maus’ alunos pode ser balizada por assinar ou não o livro-negro, ir ou não para a direção, ficar ou não sentado no banco.<sup>16</sup> Ela produz saberes sobre si e sobre o outro, qualifica: “A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando” (FOUCAULT, 2009, p. 174). Ser um *aluno destaque*<sup>17</sup> significa ser comportado, asseado, saber fazer as lições, obedecer à professora. Agora, assinar o caderno de ocorrências significa que o indivíduo não se comportou direito, que não seguiu a norma, que *manchou o nome*.<sup>18</sup>

É necessário saber *se comportar* na escola. Para *ser comportado*, é preciso saber interpretar os códigos de moral e boa conduta. E é no

<sup>16</sup> Na escola pesquisada, uma forma de punição utilizada quando um aluno não se comporta direito, isto é, quando faz bagunça na sala, briga, não faz a lição, é deixá-lo sentado nos bancos do refeitório durante o recreio, enquanto os outros alunos brincam.

<sup>17</sup> Premiação dada aos alunos que se ‘destacaram’ na aprendizagem no Jardim III (equivalente à turma de alunos de quatro anos) na rede pública de um município paranaense.

<sup>18</sup> Expressão utilizada por uma aluna da escola.

corpo que essas normas se inscrevem e se manifestam: não empurrar na fila, ficar sentado na carteira, não rir durante as explicações da professora, não brigar, não evidenciar os defeitos dos outros, não correr no recreio, não ficar na escada,<sup>19</sup> não falar palavrão, ficar em silêncio nas palestras e nas aulas, não levar a bola para a escola,<sup>20</sup> não chorar, não falar alto, não fazer xixi na parabólica.<sup>21</sup>

A incorporação da ordem escolar se dá com a progressiva transformação das crianças que entram na escola em uma nova categoria: a de alunos. Ser aluno supõe ter um comportamento de aluno, que implica saber se organizar no tempo e no espaço escolar dentro de uma estética específica que o qualifica como *bom* ou *mau*. É saber interpretar os códigos escolares, internalizar as práticas de controle e governo, tornar-se um sujeito pedagogizado. Todo esse aprendizado exige certo tempo que, em média, se configura o primeiro semestre do primeiro ano na escola. É nesse tempo que as crianças vão incorporando as normas e as regras que organizam a convivência social, as quais algumas vezes estão nos contratos, nas orientações dos adultos, mas que muitas vezes se aprendem observando as coisas que acontecem na escola:

A incorporação das crianças a uma instituição do Estado como é a escola, regida por um conjunto de convenções novas e até o momento em grande parte desconhecidas, supõe a internalização dessas convenções para transformá-las em uma nova categoria social: a de “alunos”; quer dizer, crianças que internalizam os modos apropriados de atuar na escola. [...] aquilo que os professores designam como “hábitos de ordem” e que consideram como uma das condições para poder aprender os conteúdos curriculares é ensinado e aprendido de forma particularmente intensa durante o início da escolarização. (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 97)

---

<sup>19</sup> Na escola pesquisada, existe uma escada de cimento, de três lances, que leva ao piso superior, construída pelo lado de fora do prédio, com o corrimão vazado, composto de duas barras. A permanência dos alunos nessa escada é proibida, pois já houve um caso em que um aluno caiu e fraturou o braço.

<sup>20</sup> Na escola pesquisada, é proibido levar a bola por conta das confusões que surgem durante o jogo entre os alunos e para prevenir acidentes decorrentes da brincadeira.

<sup>21</sup> Motivo pelo qual um aluno do 1º ano foi registrado no caderno de ocorrências.

Nessa perspectiva, é no corpo que o aluno vai mostrar como ele está objetivando e subjetivando essas convenções. A maneira como os alunos se comportam nos diversos espaços, o tempo que eles levam para fazer as atividades, a forma como eles agem diante de colegas, professores, supervisores, diretores, pais, vai demonstrar como eles estão incorporando a ordem escolar. Conforme Foucault (2009) nos aponta, é no corpo que está inscrita a história pessoal do sujeito.

Já o corpo não contido, que transgride as regras de convivência, deve ser documentado: ter suas expressões inadequadas registradas e punidas, criando uma biografia escolar. É necessário chamar o aluno, evidenciar o que ele fez de errado, estabelecer o grau de gravidade que tem como referência o bom funcionamento da escola, descrever por escrito e fazê-lo assinar. O ato de assinar assemelha-se a uma confissão (e, para efeitos legais, é uma confissão). Para Foucault (2009), a confissão deve ser sempre acompanhada de indícios (que são descritos no caderno de ocorrências), tomando lugar na produção de saberes sobre si, ou seja, levando o sujeito a assumir as acusações, tornando mais econômica a investigação e garantindo uma produção de verdade. A confissão garante a eficiência e a legitimidade do sistema de punição, pois o acusado assina a verdade produzida sobre ele, legitimando o processo em que é acusado. Na confissão, o aluno é objeto do saber e produtor da verdade sobre si, objetivando-se e subjetivando-se.

O fato de em algumas escolas o livro-negro assumir a denominação de livros de *ocorrência* ou cadernos de *ocorrências* traz em si uma amplitude de sentidos. *Ocorrência* é um termo que é utilizado comumente para designar o ato de comunicar ao Estado situações nas quais o sujeito se sente lesado ou ameaçado. Ele vai até a *delegacia* e registra um *boletim de ocorrência*, popularmente conhecido como BO. O já citado *Código de Ensino do Estado do Paraná*, de 1917, traz como responsáveis pela disciplina da escola os *delegados de ensino*. *Delegado* é o representante ao qual o Estado delega a responsabilidade de investigar se o conteúdo contido no BO tem procedência ou não, e tomar as medidas cabíveis. É o delegado que tem o dever e o poder de investigar se um sujeito cometeu um crime ou não. Nesse sentido, os cadernos de ocorrências podem ser adjetivados como um instrumento policiaisco. Nas escolas, o ritual do registro já contém em si a investigação e a sentença. Nesse processo de julgamento, o aluno já recebe a punição antes mesmo de poder se defender, pois o simples fato de ir para a direção e assinar o caderno já se constitui em forma de punição.

Por outro lado, registrar as ocorrências do cotidiano escolar tomou duas outras funções. A primeira é a de proteger a escola contra possíveis processos administrativos ou civis, utilizando-se de práticas de confissão. É por isso que muitos dos registros dizem respeito às faltas dos alunos e às agressões físicas e verbais na escola. Os professores afirmam que registrar alguns acontecimentos os protegem contra cobranças de pais, da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Tutelar ou da Promotoria Pública. Existe até uma professora que possui o seu próprio caderno de ocorrências, no qual registra os comportamentos inadequados de sua turma, sendo a maioria dos registros relacionada a não fazer a tarefa de casa. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo IV, que versa sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no seu art. 53,

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores.

(BRASIL, 1990)

Vamos nos deter mais especificamente no item II, que diz respeito ao direito da criança de ser respeitada por seus educadores. Nos registros, existem situações de alunos e familiares que se sentem lesados pelo tratamento recebido por parte dos professores. Situações essas entendidas como abuso de poder e até de agressões físicas e verbais. Quando essas queixas são confirmadas pela direção, mediante inquirição de professores e alunos, é caracterizada uma falta grave e é feito um registro no caderno de ocorrências do professor (um caderno diferente daquele usado para os alunos). Como esses registros são cumulativos, podem servir como *provas* para um futuro processo administrativo ou para a solicitação da transferência do professor a ser efetuada pela direção da escola.

Quando as queixas não são confirmadas, os registros servem como forma de defesa do professor, pois terá a descrição da ocorrência. Isso permitirá à escola explicar aos pais ou outros órgãos de tutela do Estado o que realmente aconteceu. Nessa prática, a palavra escrita e assinada toma uma força muito maior que o relato oral, servindo de argumento de defesa, produzindo verdades sobre esses sujeitos.

Outra finalidade preventiva que faz parte dessa função de proteção da escola que os cadernos de ocorrências assumem é de provar que a escola esgotou todas as possibilidades de evitar a evasão escolar. O artigo 56 do ECA determina que os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental serão obrigados a comunicar ao Conselho Tutelar os casos de

- I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III - elevados níveis de repetência. (BRASIL, 1990)

No Paraná, existe um programa implantado pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com o Ministério Público Estadual, chamado Fica Comigo,<sup>22</sup> em que as escolas preenchem uma ficha<sup>23</sup> com dados dos alunos que possuem cinco faltas consecutivas ou sete faltas alternadas e que persistem faltando à aula após vários contatos da escola com os pais. Essa ficha é encaminhada ao Conselho Tutelar, que deverá averiguar o que está acontecendo e, se necessário, notificar os pais. Para provar que buscou o contato com os familiares para verificar o motivo das faltas e orientá-los sobre as consequências da não frequência regular às aulas, a diretora e a supervisora registram esses contatos no caderno de ocorrências, como forma de comprovar seus esforços em evitar as faltas.

A segunda função que os registros assumem e que extrapolam os efeitos da organização disciplinar dentro dos muros da escola se configura a produção de uma biografia do aluno que se inicia na escola e que pode acompanhá-lo por toda a sua vida. Esses registros podem ter peso de confirmação de acusações posteriores, pois, conforme sintetiza

---

<sup>22</sup> Lançado em 2005 (e reformulado em 2009), o Programa de Mobilização para a Inclusão Escolar e a Valorização da Vida foi apresentado com o título *Fica Comigo*. O combate à evasão escolar foi (e é) a sua principal meta, entendendo que o acesso à escola e à educação é um direito subjetivo e inalienável através do qual, segundo a LDB e o próprio ECA, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (PARANÁ, 2009, p. 6). É necessário destacar que a Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (Fica) tem sido utilizada como um importante instrumento não somente de comunicação do aluno ausente, mas de análise dos principais motivos que levam à evasão escolar (p. 7).

<sup>23</sup> Para a instrumentalização do Programa, foi criada a Fica, que teve e tem como objetivo acompanhar os casos de evasão de todos os alunos a partir do momento em que apresentem ausência de cinco dias consecutivos e sete dias alternados (PARANÁ, 2009, p. 6).

tão bem a aluna da citação 25, o nome fica *manchado*. Essas marcações identitárias se inscrevem na história individual das crianças.

Os mecanismos disciplinares marcam os sujeitos com qualificações, a ponto de subjetivá-los, fazendo com que assumam os rótulos, os lugares e as classificações que lhes são dados. Em uma sociedade de desigualdades sociais tão gritantes como a brasileira, a naturalização de comportamentos opositivos e transgressores como de responsabilidade do sujeito esconde toda uma história de dominação. E ter o nome *limpo* ou *manchado* poderá ser determinante para transpor a linha tênue que transforma o sujeito de culpado à vítima.





## 4 ASPECTOS INSTITUCIONAIS E POLÍTICOS QUE LEGITIMAM O USO DO CADERNO DE OCORRÊNCIAS

*[...] prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si.*

Jorge Larrosa

Um sistema de educação é composto de várias instâncias que organizam o trabalho pedagógico a partir de pressupostos teóricos que se convertem em políticas públicas. Como a educação é um direito do cidadão, cabe ao Estado definir como esse direito será oferecido, como se organizarão as matrizes curriculares (o mínimo de conteúdos a serem ensinados a cada ano), a estrutura das instituições de ensino (padrões arquitetônicos), o perfil do profissional (formação mínima) e o funcionamento das escolas (divisão do ensino em segmentos: educação infantil, fundamental, média, superior, de adultos, de pessoas que precisam de atendimento especializado). Essa organização está estruturada a partir de vários saberes: sobre os alunos, os professores, a didática, a gestão escolar, o sistema de ensino. No interior dessas políticas públicas se organiza o dispositivo pedagógico, no qual se estendem as relações de poder que classificam, examinam, compõem, organizam, nomeiam. Veremos agora como isso se configura no município pesquisado.

Passarei agora à análise dos dados, discutindo os aspectos institucionais e políticos do registro de comportamentos *inadequados*, trabalhando com alguns documentos nos quais constam decretos que prescreviam o registro de comportamentos inadequados na escola. Também analisarei nos documentos de organização escolar – Plano Municipal de Educação, Projeto Político-Pedagógico e Regimento (Regulamento) Interno – a recomendação do uso do caderno de ocorrências e de algumas outras práticas de disciplinarização, controle e governo dos alunos e de suas famílias.

### Os decretos

A legislação paranaense dos séculos XIX e XX apresenta alguns decretos que constituem os dispositivos legais que regulamentam as práticas disciplinares. Oficialmente, os castigos que implicam agressões

físicas estão proibidos nas escolas paranaenses, salvo em ocasiões especiais, desde 1857, ano em que é publicado o *Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primária*. O Capítulo IV, intitulado Das Disciplinas, determina que

Art. 47. Os professores empregarão o castigo com a maior parcimônia e discrição, mostrando-se animados de puros sentimentos de caridade.

Art. 48. Só poderão applicar-se as seguintes penas:

1ª – Reprehensão em particular, sem manifestação de cólera, ou frieza da parte do professor, que deverá revelar frieza e amor pelo discípulo, que se desvaria.

2ª – Reprehensão na escola em tom muito sério e de pezar, que desperte a consciência do dever tanto do delinqüente quanto do auditório.

3ª – Outros castigos que excitem o vexame, como mandar ficar de pé ou de joelhos, evitando a hilariedade dos observadores.

4ª – Separação da classe por tempo determinado, occupando o banco do castigo, no qual se conservará de costas para o auditório.

5ª – Taréfa de trabalho fora das horas regulares, isto é, occupar-se durante os exercícios escolares, depois da lição de classe, em estudos e trabalhos determinados, ou ainda levá-los para trazê-los de casa.

6ª – Comunicação aos Paes para maiores castigos.

7ª – Expulsão da escola, notada no livro de matrículas e communicada ao governo.

Essa pena não será applicada senão por incorrigibilidade de conducta do alumno, e precedendo autorisação do inspector geral.

Art. 49. Se a experiência demonstrar a necessidade de emprego de algum outro meio disciplinar, por faltas de conducta, os professores representarão ao inspector geral, que os poderá autorisar, salvo os castigos corporaes, que para serem applicados devem ser propostos e resolvidos pelo governo.

Art. 50. É prohibida a conservação dos alumnos nas escolas, fora das horas das sessões. (DALCIN, [s.d], p. 55-56)

Analisando os artigos desse documento, percebe-se claramente um sistema de punições que leva em consideração a gravidade do delito apresentado e a criação de um sistema de micropenalidades imputado pela disciplina escolar, visando à reparação ou à transformação do delito em um miniespetáculo. Vendo o transgressor, os outros alunos temeriam passar pela mesma situação, evitando a indisciplina. A criação de uma instância de aplicação de castigos, determinando o que é da competência de cada um, mostra uma burocratização do sistema disciplinar: ao professor cabem pequenas repreensões, como separar os alunos do grupo, comunicar aos pais, determinar exercícios reparadores como lições extras. A expulsão acontecia mediante autorização do governador.

Alguns termos utilizados por esse regulamento deixam clara a influência cristã, que se utiliza das técnicas do poder pastoral: dirigir aos alunos indisciplinados sentimentos de caridade, de amor pelo discípulo que se desvia, como uma ovelha desgarrada; ocupar o tempo dos alunos não com orações, mas com exercícios escolares; determinar quem deve ser castigado com qual castigo, como uma penitência. A hierarquia na aplicação das punições e as formas de punir se assemelham muito às formas presentes na *Ratio Studiorum*.

Percebemos também a interferência do poder estatal na escola: eram os inspetores que autorizavam a expulsão dos alunos ou outros castigos que não os descritos no regulamento. Os castigos físicos ainda ocorriam na segunda metade do século XIX, mas somente quando autorizados pelo governo, para o qual o inspetor relatava as situações em que julgava necessárias outras intervenções. Essa estratégia também era uma forma de controle das escolas, pois quem tinha o poder de decisão sobre o que era considerado muito grave não era o diretor ou os professores, mas sim os inspetores, para os quais deveriam ser produzidos relatórios semelhantes ao que consta no caderno de ocorrências, comprovando a necessidade de outros meios disciplinares além dos descritos nos sete primeiros artigos desse decreto. Existe uma semelhança entre essas práticas e as encontradas na escola pesquisada. Quando um aluno é encaminhado para a direção por comportamento inadequado, é a diretora ou a supervisora que decide quem vai ser registrado ou não, não tendo o professor conhecimento do procedimento tomado.

As leis que tratam da moderação dos castigos físicos e da criação de outros mecanismos disciplinares se multiplicam no Paraná. Moro ([s.d.], p. 2), na pesquisa *Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da História da Educação Brasileira*, realizada

no estado do Paraná, analisou documentos da região dos Campos Gerais, que

traziam informações importantes sobre o sistema disciplinar preventivo e punitivo que era utilizado por essas escolas, visando garantir a disciplina dos alunos e manter a autoridade do sistema. Foram encontrados com diferentes denominações: Portarias e Termos de Censura, Livro de Penalidades e Sanções, Livro de Suspensões, Conselho Disciplinar, Livro de Advertências, Livro de Penalidade dos Alunos, Livro de Sanções, entre outras. Todos eles eram livros de capa dura, quase a totalidade de cor preta; eram numerados e serviam para o registro das infrações cometidas pelos alunos, resultando daí serem chamados de: ‘Livros Pretos’.

Na busca pela base legal dos livros de registro, Moro ([s.d.]) encontrou quatro decretos que prescreviam essa prática. O primeiro é o *Código de Ensino do Estado*, criado pelo Decreto n. 17, de 9 de janeiro de 1917, que determinava ao secretário do Interior e Justiça e Instrução Pública a competência de “dirigir, inspecionar e regularizar o funcionamento de todos os estabelecimentos de ensino do Estado do Paraná e todas as atividades pelas quais estariam respondendo” (MORO, [s.d.], p. 3). Esse código instituía o uso de uma caderneta de registros, com informações sobre o funcionamento da escola, o bem-estar e a disciplina dos alunos. Em seu artigo 87, enfatizava o caráter preventivo da disciplina escolar, “baseando-se principalmente no bom exemplo, dado por seus atos pelo professor, em seus sentimentos de bondade e afeição paternal para com seus alunos” (MORO, [s.d.], p. 3). Novamente percebemos aqui técnicas do poder pastoral, revelando linhas biopolíticas de intervenção estatal.

O Diário Oficial do Estado do Paraná, de 10 de março de 1924, no qual consta o Decreto n. 135, aprovava o Regulamento das Escolas Normais Primárias. Esse documento regulamentava o código disciplinar nas escolas, respaldando legalmente o uso dos livros-negros. No Capítulo VII, que tratava da disciplina escolar, estava previsto que “[...] todas as infrações e as penas impostas fossem registradas em ‘livro próprio’ da secretaria da escola” (MORO, [s.d.], p. 4). A autora cita também o Decreto n. 6.597, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná, de 22 de março de 1938, que recomendava o uso desse livro e

que aprovava o Regulamento das Escolas de Professores do Estado do Paraná.

Nesse texto, no capítulo que tratava d'O regime disciplinar aplicável aos alunos de Escola de Professores, em seu Art. 47, explicava o que se constituía como faltas disciplinares do aluno da escola de professores: desobedecer ao Diretor, professores e demais funcionários do estabelecimento, bem como infringir o regime interno; tomar parte em quaisquer atos ofensivos aos estabelecimentos e outras instituições; praticar atos de injúria, calúnia e violências, contra colegas ou funcionários do estabelecimento; proceder contra a moral ou a boa reputação da Escola, entre outras e o Art. 48, mostrava que aos alunos incursos no artigo anterior seriam impostas as penas: admoestação; *repreensão escrita*; suspensão até 15 dias; perda do ano; eliminação definitiva do estabelecimento. (MORO, [s.d.], p. 5, grifos nossos)

O Diário Oficial do Estado do Paraná n. 116, de 22 de julho de 1955, trazia o Decreto n. 18.180, que regulamentava o funcionamento das escolas normais do estado e também propunha um “livro para registro de penas impostas ao corpo discente, que ficaram conhecidos como ‘Livros Pretos’ (ou livros-negros)” (MORO, [s.d.], p. 5).

Podemos constatar aí a transformação de um sistema de punições que começa com a penalização do corpo através do sadismo pedagógico expresso pelos castigos físicos, como a palmatória ou o ajoelhar-se no milho, passa pela contenção do corpo, como cheirar o quadro ou ir para o quarto escuro, e termina na produção de um registro sobre as condutas reprováveis que tem caráter cumulativo e pode resultar na transferência do aluno, desde que decidido pelo Conselho Escolar.<sup>24</sup> A prática do

---

<sup>24</sup> O Conselho Escolar é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do Conselho. Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, garantindo a gestão democrática nas escolas públicas. Entre as atividades dos conselheiros estão, por

registro do comportamento do aluno assume uma função muito mais importante: produzir documentos que instaurem uma biografia pedagógica dos alunos – as atas, os relatórios e os pareceres – na produção de verdades e saberes sobre o sujeito registrado.

É preciso ressaltar que esses documentos foram discutidos em uma sequência cronológica, mas isso não quer dizer que as técnicas se substituem com o passar do tempo. Elas sobrepõem-se, ressurgem, combinam-se, confrontam-se, coexistem. Existem rupturas e permanências de traços antigos no exercício de novos mecanismos disciplinares, ampliando seus objetos (alunos, professores, gestão, família) e estendendo o alcance do dispositivo pedagógico.

### **Plano Municipal de Educação**

O Plano Municipal de Educação<sup>25</sup> é um documento elaborado coletivamente por profissionais do município pesquisado que tem como objetivo servir de base para o planejamento e a implementação de políticas públicas em toda a rede de ensino durante os 10 anos correntes após a sua publicação, que aconteceu no dia 29 de setembro de 2009. Esse documento é uma exigência da Lei Federal n. 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>26</sup> e determina que os estados e os municípios devem elaborar seus planos decenais. O PNE (BRASIL, 2001, [s.p.]) apresenta como objetivos

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;
- a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

---

exemplo, definir e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores.

<sup>25</sup> De agora em diante, a sigla PME denominará o Plano Municipal de Educação.

<sup>26</sup> De agora em diante, a sigla PNE referir-se-á ao Plano Nacional de Educação.

Para atingir esses objetivos, o PME traz diretrizes que foram elaboradas com base em diagnóstico inicial que levantou as condições gerais de cada instituição de ensino do município, que são avaliadas a partir dos seguintes itens: estrutura, atendimento, ações pedagógicas, valorização dos profissionais da Educação, gestão e parcerias. Em relação à estrutura, elas buscam adequar as escolas às normas arquitetônicas da ABNT e à disponibilização de espaços de ensino além das salas de aula convencionais, como laboratórios de informática, bibliotecas, quadras de esporte (PME, 2009).

No item que diz respeito ao atendimento, as diretrizes apontam para a formação técnico-pedagógica dos profissionais, a expansão de vagas, a ampliação da educação em tempo integral, a manutenção dos programas de merenda e transporte escolar, os programas de formação profissional para alunos em distorção de idade e série. Em relação à valorização dos profissionais de Educação, o PME estabelece que ocorra a aplicação do Plano de Carreira Municipal e das diretrizes do CNE, bem como a oferta de cursos de capacitação e a contratação de profissionais com formação específica ou relacionada à área em que irão atuar.

Em relação à gestão, as metas tratam da constituição do Conselho Municipal de Educação, da capacitação dos integrantes dos órgãos colegiados como o Conselho Escolar, do estreitamento das relações família e escola, da garantia da aplicação dos recursos mínimos em educação e da realização de avaliação institucional periódica. Na área das parcerias, as diretrizes propõem a cooperação entre instituições de ensino superior no intuito de capacitar os profissionais da Educação mediante cursos de formação universitária e formação em serviço, financiamento de escolas que oferecem educação especializada e parcerias com a Saúde e a Assistência Social para realizar atendimentos diversos aos alunos, às famílias e aos professores (PME, 2009).

Segundo o documento, a proposta pedagógica das escolas públicas é construída conforme orientações previstas na Lei de Diretrizes e Bases, a partir da assessoria da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo Regional de Educação. Já a proposta curricular da rede municipal “tem como diretrizes a LDB, o Currículo Básico do Estado do Paraná e os cadernos de orientações para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos do MEC” (PME, 2009, p. 81).

O PME também apresenta as metas para a educação municipal nos 10 anos subsequentes à sua aprovação. Merecem destaque o item b da 9ª meta, que solicita que as propostas pedagógicas contemplem

“Projetos que visam a integração, a socialização, a cidadania, o atendimento às diversidades culturais, o resgate da autoestima e o desenvolvimento de habilidades diversas” (PME, 2009, p. 85); e a meta 11, que propõe como objetivo “Estabelecer, a partir da vigência deste Plano, mecanismos de participação da família nas instituições escolares, com a finalidade de aperfeiçoar o relacionamento entre professores, alunos e pais” (PME, 2009, p. 85). O PME também se refere à ficha Fica na meta de número 20: “Garantir, a partir da vigência deste Plano, o cumprimento do Programa para a Inclusão Escolar e a Valorização da Vida e do projeto FICA (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente)” (PME, 2009, p. 86).

Em relação aos projetos realizados pelas escolas da rede municipal de ensino, deteremo-nos a dois deles, considerando os objetivos da pesquisa. O primeiro é a Escola de Pais, que é um projeto

[...] destinado aos pais dos alunos das escolas municipais. Tem como objetivo auxiliar a família na valorização do núcleo familiar como fonte geradora de princípios e valores. Para realização do projeto conta-se com a participação de *voluntários dos diversos segmentos da sociedade* que vão até a escola e desenvolvem temas como: relacionamento familiar, *resgate de valores* e de limites, prevenção às drogas e à violência, responsabilidade dos pais e da escola, a *importância da autoestima* para o desenvolvimento da criança, *Deus na família*, motivação e qualidade de vida. (PME, 2009, p. 151, grifos nossos)

Esse objetivo deixa claro seu caráter pastoral e higienista com o fim de moralizar os pais e os alunos a partir dos princípios religiosos. Esse tipo de programa considera a escola como a responsável por ensinar valores (de natureza burguês-católica) que garantiriam a ordem social, sem considerar as condições reais de vida dos alunos, as quais muitas vezes não lhes permitem ter acesso aos seus direitos mínimos de cidadãos. A família, estigmatizada pelo rótulo de *desestruturada*, é o foco desses programas. Essa família imaginária, cujos pais seriam usuários de drogas, sofreriam de alcoolismo, viveriam na promiscuidade, não trabalhariam, precisa ser formada, reformada, enquadrada nos moldes da família patriarcal. É interessante observar que nenhum tema citado discute a relação família e escola, não trata de



questões como o funcionamento escolar, a aprendizagem, a função da educação na condição dos sujeitos, que seriam algumas possíveis finalidades para o estabelecimento de um diálogo entre escola e família. Outro fato que merece atenção é o de que o programa é desenvolvido por *voluntários dos diversos segmentos da sociedade*, o que incorre no risco de o projeto se constituir em um espaço de doutrinação se não houver critérios de escolha bem específicos na seleção desses palestrantes.

O segundo projeto é o “PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência: é desenvolvido em parceria com a Polícia Militar e envolve somente os alunos das quartas séries” (PME, 2009, p. 83). É um programa ‘importado’ da polícia dos Estados Unidos que começou a funcionar no Paraná em 1998, em uma parceria firmada entre Polícia Militar, educadores, pais e comunidades. Tem como objetivo principal a prevenção ao uso de drogas, “[...] inserindo em nossas crianças a necessidade de desenvolver as suas potencialidades para que alcancem de maneira concreta e plenamente seus sonhos de uma sociedade mais justa e segura” (PROERD, [s.d.], [s.p.]). Além da formação disponibilizada à comunidade escolar, segundo o *site* do programa, a própria presença dos policiais na escola “aumenta também a possibilidade de redução de outros problemas locais afetos à segurança pública, aproximando a POLÍCIA MILITAR e a própria instituição de ensino e a comunidade” (PROERD, [s.d.], [s.p.]). Em nome da segurança, estabelece-se mais uma forma de vigilância que se põe a serviço da repressão e da produção da sensação de insegurança, que faz com que a presença da polícia seja indispensável e desejada nas escolas. É sabido que, em determinadas situações que ofereçam risco à vida da comunidade escolar, a presença da polícia é necessária. Porém, o que se questiona é a prioridade que ela oferece à escola, visto que outras instituições estatais, como hospitais, bancos, repartições públicas, não dispõem desse serviço.

Esse documento evidencia técnicas de disciplinarização, governo e controle que se utilizam das práticas pastorais de condução e recondução a partir dos saberes produzidos sobre as crianças, a infância e a escola. Em todos os espaços e em todo o tempo, existem formas de ocupação eficientes das crianças e dos adultos. Existe toda uma logística do que é permitido e do que é proibido, como os recreios pedagógicos, com incentivo de algumas brincadeiras em detrimento de outras. A recomendação de que os alunos não fiquem sozinhos nas salas, não fiquem *zanzando* pelos corredores, que todos entrem e saiam na mesma hora, impede de escaparem ao olhar do adulto.

O PME se utiliza de conhecimentos da Pedagogia, como os métodos e as técnicas de ensinar conteúdos considerados pelo estado como fundamentais à constituição do sujeito; da Psicologia, que produz saberes sobre o desenvolvimento e as aprendizagens esperadas a cada idade do aluno; da Medicina, que fala sobre os meios necessários para que o aluno tenha uma condição biológica apropriada para aprender; da Sociologia, que determinará que relações sociais o aluno deve estabelecer para construir boas relações de aprendizagem e de convívio social; da Arquitetura, que organiza espaços considerados ideais para o aprendizado. Todos esses saberes estendem o dispositivo pedagógico em uma rede que alcança várias instituições. Todos esses conhecimentos trabalham para transformar a criança em aluno e o aluno em cidadão. São conhecimentos sobre aquilo que é comum a todas as crianças, aquilo que lhes é natural, ou seja, sobre o humano, sobre a vida na infância.

### **Projeto Político-Pedagógico**

O Projeto Político-Pedagógico é o documento organizador do trabalho pedagógico na escola. Nele, estão definidas as concepções teóricas que norteiam o trabalho escolar, bem como a organização do tempo e do espaço institucional. É esse um dos documentos que representam a disposição anatomopolítica do corpo na instituição: as séries e os anos, as funções de cada componente na escola, as atividades intra e extraclasse, semelhantes às recomendações da Ratio Studiorum. Apresenta teorias da educação julgadas mais apropriadas para o ensino, incorporadas pelas novas regulamentações municipais, estaduais e federais. O documento traz a caracterização da comunidade escolar da escola pesquisada, que apresentei em capítulo anterior, realizada a partir de questionário socioeconômico.

A escola pesquisada tem seu PPP<sup>27</sup> desde 1993, passando por renovações periódicas, sendo a última de 2007, decorrente da necessidade de adequação à proposta do ensino de nove anos. O documento foi organizado

a partir da participação da comunidade escolar através de um questionário, grupos de estudos com professoras e funcionários onde foram lidos e

---

<sup>27</sup> De agora em diante, a sigla PPP denominará o Projeto Político-Pedagógico.

debatidos textos, reuniões com pais e responsáveis que buscam nos profissionais da educação da escola respostas para seus anseios e dúvidas. (PPP, 2007, p. 3)

Os questionários são instrumentos de coleta de dados estatísticos que permitiram maior conhecimento sobre a população escolar, com vistas a adequar melhor o número de vagas e de programas socioeducativos que poderiam ser implantados na região, tanto pela escola quanto pelo município. Referem-se a questões de ordem socioeconômico-cultural: número de pessoas que moram nas residências, quem trabalha, em que trabalha, renda familiar, religião, formação escolar. São dados que caracterizam a comunidade escolar, nomeando-a como *carente*. Carente aqui significa que carece da tutela do Estado, formada por usuários do Programa Bolsa Família, do CRAS, de contraturno. São famílias carentes, ou seja, que carecem de algo, em falta, que supostamente não teriam as condições adequadas para dar o suporte educacional necessário solicitado pela escola nas atividades escolares, o que acarretaria problemas de aprendizagem e de comportamento.

Por mais que o documento relate que sua construção foi democrática, vê-se nele uma forma de escrita que define as práticas disciplinares e descreve a maquinaria escolar, que opera por meio de

[...] dispositivos automáticos que ligam os corpos ao tempo, ao espaço, às atividades que desempenham, fazendo-os parte de uma grande engrenagem, em que o corpo de cada um é posto em movimento a partir de uma rede de poderes e saberes que encadeia o conjunto de elementos do sistema de modo automático e anônimo. (RATTO, 2007, p. 116)

O texto relata algumas modificações feitas ao longo dos anos, dentre as quais merece destaque a iniciativa de estender a organização do tempo escolar em ciclos para as antigas terceiras e quartas séries, em oposição ao regime seriado que ocorre em outras escolas da rede. Também propõe o uso de pareceres descritivos como forma de avaliação dos alunos (PPP, 2007). É uma forma de reeditar, renovar essa técnica, pois o exame continua sendo uma “[...] constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. [...] a era da escola

‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (FOUCAULT, 1999, p. 179). Examinar descrevendo produz muito mais saberes, classifica e individualiza os sujeitos de uma forma muito mais eficaz do que simplesmente atribuindo notas numéricas.

No documento, também está redigido o objetivo geral da escola, que

procura envolver toda a comunidade, tornando essa escola um local de educação para todos e não apenas para seus alunos, permitindo com isso mobilizar essa comunidade na construção de uma nova sociedade, onde a sua cultura, seus valores possam ser ensinados e preservados bem como que garanta um espaço aberto, sensível as demandas da sociedade que hoje está ainda, possibilitando que possa ser modificada, tornando o sujeito mais consciente de seu papel de modificador da sociedade. (PPP, 2007, p. 11)

Um objetivo que representa uma escola emancipadora, mas que convive com práticas de controle e disciplinamento, e que certamente gera contradições que são percebidas pelos seus funcionários, alunos e, inclusive, pelos poucos pais que se dirigem até a escola para reclamar do serviço oferecido. A escola pública, que, em seus primórdios, foi inventada com o propósito específico de educar os filhos das classes trabalhadores para ocuparem postos de trabalho específicos, continua atendendo a essa função, só que agora de maneira velada, por trás de um discurso de emancipação, democratização e equidade que cala as vozes dissonantes. E de uma maneira mais perversa, pois esconde que não há mais postos de trabalho para todos. A produção de trabalhadores excedentes garante o barateamento da mão de obra. A perversidade se dá no fato de que, se o aluno não aprende, se ele não consegue o trabalho desejado, a culpa é dele, e ele aprende isso na escola, pois em sua dinâmica a escola “[...] contribui para criar identidades sociais marcadas pelo êxito uma vez que consegue, como por encanto, que os fracassados assumam sua segregação e relação social ao aceitar o fracasso escolar como se tratasse exclusivamente de um fracasso pessoal” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p. 282). Ao mesmo tempo que a escola se coloca como referência nesse processo de transformação social, é ela mesma que imobiliza, silencia, rechaça.

Segundo o PPP (2007, p. 14), a fundamentação teórica adotada pela comunidade escolar foi “a linha do construtivismo sócio-

interacionista, a qual procura desenvolver o educando tornando-o também responsável pela sua aprendizagem, onde o educador atua como mediador do processo ensino-aprendizagem”. Utiliza do referencial vigotskiano para conceituar a infância e apresenta um discurso preocupado com as rápidas mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas, acenando para a difícil tarefa da escola de se adaptar a essas transformações.

O documento segue apontando alguns problemas que interferem na aprendizagem dos alunos, responsabilizando diretamente eles próprios ou suas famílias, desconsiderando os dados socioeconômicos revelados no próprio documento e que apontam para a baixa escolaridade dos pais (tendo apenas 3% cursado o Ensino Superior, como mostra a caracterização socioeconômica):

Como *toda escola* também enfrentamos problemas que afetam a aprendizagem dos nossos alunos como *falta* de incentivo dos pais em casa para que o(a) aluno(a) estude, faça suas tarefas, tenha o hábito de estudar, traga seu material em dia e alunos que apresentam falta de atenção, concentração em sala de aula.

Procuramos sempre conversar com pais e conscientizá-los da importância de sua presença neste momento na vida de seus (as) filhos(as). Eles precisam desse apoio, dessa preocupação que os faz sentir valorizado. (PPP, 2007, p. 16, grifos nossos)

Por que será que todas as escolas devem ter problemas com a aprendizagem decorrentes da falta de incentivo dos pais? O que acontece com esses alunos que não conseguem corresponder às expectativas da escola? Para Antelo e Abramowski (2000, p. 76),

O fracasso escolar, a indisciplina e ainda a violência diferem diametralmente quando são experimentadas como falta ou falha, de quando simplesmente consistem em certo distanciamento, certas distorções de nossas intactas convicções causadas por uma consciência distorcida do que algum conhecimento correto, alguma estratégia didática, algum conceito atitudinal venha a despejar.

Colocar a responsabilidade dos problemas de aprendizagem dos alunos neles mesmos e em suas famílias supõe considerar que a escola possui uma organização perfeita, uma metodologia perfeita, mas alunos imperfeitos, em falta. A naturalização das dificuldades escolares como inerentes aos alunos possui ranços das teorias raciais, da carência cultural, da diferença cultural, de teorias que são atualmente rechaçadas no meio educacional, mas que se apresentam com novas roupagens, com novas teorias pedagógicas e psicológicas que as legitimam. Assumir como referencial teórico para a organização do trabalho pedagógico a teoria histórico-cultural e responsabilizar os alunos e as famílias pelos problemas de aprendizagem se constitui em um paradoxo e exemplifica bem essas distorções, esses distanciamentos, esses usos tendenciosos e direcionados das teorias que vão se sedimentando ao discurso cristalizado da naturalização do fracasso escolar. Mostra bem como o dispositivo pedagógico captura as novidades para marcar, dividir, localizar, classificar, normatizar.

Essa justificativa é tão convincente que não permite identificar em seu próprio discurso outros fatores que apontariam para a organização do sistema como um dos responsáveis pelo mau desempenho dos alunos na escola, como a falta de professores de contraturno<sup>28</sup> para os alunos de primeiro e segundo ano, presente no próprio texto do PPP (2007, p. 16): “Nos anos anteriores este atendimento estendia-se também ao 1º e 2º ano do 2º ciclo, mas por falta de professores e como enxugamento das despesas, a SEMED não mais oportunizou esse trabalho”.

A parte seguinte do texto diz respeito ao espaço físico, que é insuficiente, e merece destaque a descrição do espaço comum dos alunos:

Na parte externa há uma pequena quadra sem cobertura, com piso bruto, onde são realizadas as aulas de Educação Física e um pátio na frente da escola também utilizado para Educação Física, Horas-cívicas, apresentações, entre outras atividades que precisam reunir todos(as) os(as) alunos(as). Há também uma pequena parte coberta, além daquela onde estão as mesas e bancos servindo como refeitório, onde os alunos

---

<sup>28</sup> Contraturno é chamada a turma que recebe aulas de reforço em horário alternado ao que o aluno estuda no Ensino Fundamental.

formam as filas para a entrada nas salas de aula e que, em dias de chuva ou com muito sol, é usada para as aulas de Educação Física, o que prejudica a qualidade das aulas, assim como o barulho interfere nas salas de aula. (PPP, 2007, p. 17)

Cabe ressaltar que a quadra já está coberta. Porém, as aulas de Educação Física dos anos iniciais realizam-se uma vez por semana, no pátio descrito, pois a quadra é usada somente pelos alunos dos anos finais que fazem parte da rede estadual de ensino. Na parte coberta descrita no PPP ficam os bancos nos quais os alunos que possuem alguma pendência nas tarefas ou alguma restrição por comportamentos *inadequados* permanecem sentados, em um lugar demarcado, sob o olhar vigilante das pessoas que cuidam do recreio e dos demais alunos, e olhando os demais brincarem no pátio. Outro fator que demarca mais ainda a inadequação do espaço para crianças é o de que a parte nos fundos do terreno da escola fica alagada nas épocas de enchente, sendo proibido aos alunos permanecerem nesse local mesmo após as águas baixarem, protegendo-os de possíveis doenças transmissíveis. O texto também aponta para inadequações arquitetônicas para alunos com dificuldade de locomoção, que mesmo nas reformas mais recentes não foram contempladas, desconsiderando o fato de na época haver três alunos cadeirantes na escola.

Pelo PPP, podemos perceber que os alunos têm a possibilidade de participar de várias atividades extraclasse, como ir ao cinema, participar de Olimpíadas de Astronomia, festa junina, feira de livros, confraternização de Dia das Crianças, feira ambiental, o que demonstra uma preocupação em oferecer a eles espaços de aprendizagem alternativos à sala de aula. Essas atividades permitem aos alunos circular pelos espaços, brincar com os colegas, escolher seus lugares, mostrar suas habilidades, encontrar formas alternativas aos exames escritos de expressar seus saberes. São nesses espaços que, muitas vezes, se percebem características dos alunos que não haviam sido percebidas em sala de aula, como boa capacidade de se expressar verbalmente, destreza em jogos específicos, boa capacidade para sintetizar informações. São espaços que podem destacar as singularidades dos alunos, produzindo uma biografia pedagógica de conotação diferente às que são construídas a partir dos registros nos cadernos de ocorrências.

O PPP (2007, p. 22) também define o papel do educador, que é o de

[...] colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando sua individualidade.

Nessa perspectiva, coloca-se como papel de professor a difícil tarefa de respeitar a individualidade dos alunos, quando as práticas de disciplinarização, governo e controle apontam para a homogeneização. Se existe um tempo médio para cada aluno realizar uma tarefa, se o aluno precisa conhecer determinados conteúdos para estar dentro da relação idade e ano, esse papel fica difícil de ser desempenhado. A escola vem buscando alternativas para essas questões. Uma delas é a ampliação do segundo ciclo dos anos iniciais, que compreende o 4º e o 5º anos, flexibilizando o tempo para a aprendizagem. Problematicar o mundo real e imaginário supõe compreender as hipóteses que o aluno possui para explicar os fenômenos que lhes são ensinados. Isso acontece quando o professor abre espaços de discussões e possibilita formas diferenciadas de expressão. Essa postura depende de cada professor compreender as relações que se estabelecem na escola, buscando reinventar as formas de se fazer a partir das pequenas rupturas que se abrem nas práticas de disciplinarização e controle, até o momento em que essas inovações sejam capturadas novamente pelo dispositivo pedagógico.

O PPP (2007, p. 22) se refere à disciplina como fundamental nesse processo, pois “[...] é vist[o] como forma de organização da vida escolar e não como meio de controle do comportamento”. Percebe-se aí que a escola considera necessário um tipo de disciplina como forma de organização, o que é perfeitamente recomendável. A escola é um espaço no qual convivem muitas pessoas, se desenvolve um trabalho específico de uma forma específica, necessitando de formas de organização que permitam que esse trabalho ocorra. Dessa forma, acontecem a normatização das práticas e a normalização dos sujeitos. Para que essa organização ocorra, permitindo que cada um tenha seus direitos resguardados e seus deveres atendidos,

Cada turma juntamente com seu professor constrói regras de convivência, num trabalho coletivo, sendo reavaliados e reformulados sempre



que necessário, aprofundando a discussão sobre direitos e deveres de todos, buscando a formação do cidadão consciente, diminuindo desta forma o constrangimento e o corporativismo durante sua efetivação. (PPP, 2007, p. 22)

A figura a seguir mostra um exemplo de contrato didático feito por uma professora da escola. Nela podemos constatar que essas regras de convivência assumem realmente a forma de um contrato, inclusive se intitulam *contrato didático*. O contrato supõe um acordo entre duas partes. Existem exigências e benefícios que devem ser acordados e aceitos, sendo essa aceitação legitimada pela assinatura. Na imagem, no fim do cartaz, em letras miúdas, estão as assinaturas dos alunos. Não há a assinatura da professora. Todas as cláusulas dizem respeito à disposição dos corpos e dos objetos em espaços e tempo determinados e adequados à garantia da manutenção da ordem, e se referem somente aos alunos, como se o comportamento da professora sempre fosse imaculado e como se a forma com que a escola se organiza fosse intocável. Não há contrapartida com os deveres da professora ou da escola. Suas obrigações não precisam ser acordadas com os alunos. A escola, como instituição moderna, borra as fronteiras entre as duas partes do contrato, tornando-o unilateral. Nesse sentido, ele se configura muito mais como um *destrato* do que como um *contrato*.

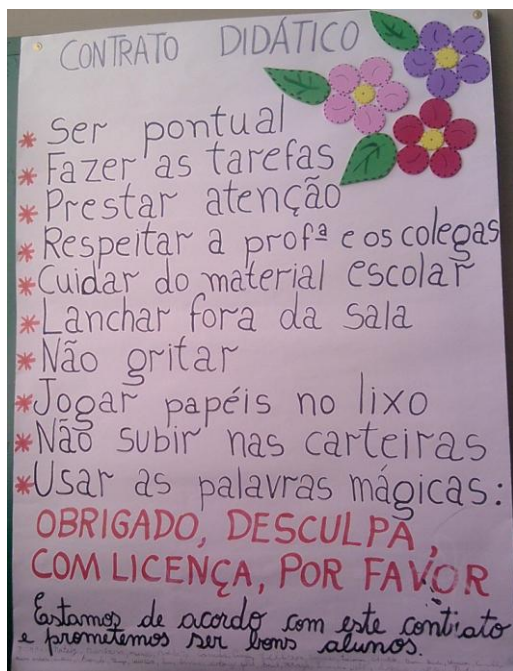


Figura 1 – Modelo de contrato didático exposto em uma sala da escola

A existência desse contrato didático mostra que outras práticas de disciplinarização são estabelecidas na escola, antes que o aluno seja encaminhado para a direção, correndo o risco de assinar o caderno de ocorrências. Quando esses acordos não são cumpridos, o PPP (2007, p. 23) propõe um protocolo de ações:

Sempre que há problemas disciplinares recorre-se ao regimento escolar obedecendo aos seguintes critérios: Advertência oral, Advertência por escrito, Convocação do pai ou responsável. Havendo reincidência de falta ou ato infracional grave, a direção da escola recorre ao Conselho Tutelar e a Promotoria Pública tendo ouvido o Conselho Escolar.

Vemos aí uma hierarquização dos comportamentos inadequados, bem comum à burocratização estatal, com agentes das práticas jurídicas e suas instâncias operando na escola. Porém, os registros dos livros nos mostram que essa hierarquia nem sempre é seguida, ou melhor, quase

nunca é seguida. Cabe destacar o termo *ato infracional grave*, comum na linguagem do Conselho Tutelar e da polícia, que ocupa o documento escolar, atribuindo características policiais a essa prática. A análise dos cadernos de ocorrências, feita mais adiante, trará uma descrição mais especificada do que a escola categoriza como *problemas disciplinares* e as sanções que lhes são correspondentes.

Como metas coletivas a serem atingidas, o PPP determina que a direção tenha como função organizar estruturalmente os trabalhos na escola, dando-lhe um papel administrativo, sem descrição de metas relativas à disciplina. Essa função ficaria para a equipe pedagógica, que deve, entre outras coisas, “Resolver problemas imediatos de professores e educandos com a orientação do diretor, registrando-os em livros de ocorrência” (PPP, 2007, p. 27). Subentende-se que a equipe pedagógica nessa escola diz respeito à supervisora. Essa atribuição é renovada em novo item mais à frente no PPP (2007, p. 28): “Registrar as ocorrências em que os educandos transgridem as normas do regimento interno, comunicando aos pais quando se fizer necessário para um maior acompanhamento da vida escolar do educando”. A redação do texto dá margem a várias interpretações. Porém, a que parece ser a mais adequada é que a primeira meta citada aqui diz respeito ao registro no caderno de ocorrências do *professor* e a segunda ao registro no caderno de ocorrências do *aluno*. Mais à frente, coloca como função da supervisão “Colaborar para melhor entrosamento entre professores e educandos, com benefícios compensadores quanto à disciplina e o rendimento escolar” (PPP, 2007, p. 27), mediando os conflitos existentes na relação professor–aluno. Outro fato que chama a atenção é o de que, por mais que no PPP esteja indicado que essa é uma atribuição da equipe pedagógica, no caso o supervisor, o registro no caderno de ocorrências também é realizado (na maioria das vezes) pela diretora.

O documento traz ainda as atribuições do Conselho Escolar, que tem como função “Apreciar e julgar em grau de recursos os casos dos alunos, pais, professores, funcionários e equipe pedagógica que não cumprirem seus deveres e infringirem as normas expressas no regimento escolar” (PPP, 2007, p. 29). Cabe ressaltar que em apenas um dos registros analisados no caderno de ocorrências foi citado como providência o acionamento do Conselho Escolar. Em outras, houve somente ameaças de acioná-lo.

Nas atribuições dos professores, é interessante destacar que essas dizem respeito à participação da organização do currículo, à relação com a comunidade escolar, ao planejamento das aulas, ao uso de técnicas de motivação e a outros aspectos relativos a seu trabalho, mas não fica

explicitada diretamente nenhuma meta em relação à organização de seu trabalho quanto aos direitos e aos deveres dos alunos. A meta que mais se aproxima disso é “Gerenciar a classe como uma comunidade educativa” (PPP, 2007, p. 31).

O Conselho de Classe é definido no PPP como um momento de avaliação no qual é necessário

[...] verificar o desenvolvimento das competências e habilidades, comportamento inadequado ao contexto da escola, começa com uma auto-avaliação do professor sobre como colocou em prática as linhas de ação propostas; que avanços conseguiu, que dificuldades teve; que inovações na metodologia ou avaliação conseguiu pôr em prática; a que causa atribui o sucesso ou as falhas nas tentativas que fez. (PPP, 2007, p. 32)

Essa avaliação realizada pelos pares é feita em três momentos, segundo o documento: o primeiro diz respeito a uma análise diagnóstica da turma, seguindo com a análise dos casos mais relevantes, em que “são relatados problemas de disciplina, baixo rendimento, agressividades em sala de aula ou fora dela, falta de interesse, alunos que faltam muito, gazeiam aula, etc.” (PPP, 2007, p. 32), e terminando com o planejamento de linhas de ação para resolver esses problemas. O Conselho de Classe é o momento de verificar se *as coisas estão caminhando conforme o esperado*. Nele, são discutidas novas tentativas de enquadramento e captura daquele aluno que não se adequou às normas estabelecidas. Segundo Ratto (2007, p. 182), quem escapa às técnicas de disciplinarização manifesta uma duplicação na dimensão de resistência, o que agrava os problemas disciplinares, precisando de instâncias de discussão privilegiadas:

Nesses casos, as crianças descumprem alguma regra disciplinar, ou várias, em uma mesma narrativa, com a diferença de que fica explicitada sua recusa, sua negação, sua resistência. Não se trata apenas de a criança apenas não realizar certa atividade ou se comportar mal, [...] ela se nega a realizá-lo ou recusa-se a se comportar bem.

É interessante destacar a questão do absenteísmo dos alunos. Ela é tratada no item Avaliação Institucional, juntamente com pontos que

precisam ser avaliados para o bom funcionamento da escola, como organização dos recreios, compra de materiais, lanches, avaliações de desempenho, agendamento de reuniões. Isso indica que existem alunos que faltam bastante e que é necessário que os professores informem à direção e à supervisão quando isso acontecer para que elas possam contatar a família e comprovar que fizeram isso, para o caso de ser necessário informar ao Conselho Tutelar. Segundo o PPP (2007, p. 43),

Em relação às faltas dos alunos que não são justificadas, é importante que direção e supervisão sempre sejam informadas para que entrem em contato com as famílias, podendo fazer visitas às residências a fim de que sejam feitos os registros assinados pelos responsáveis de que estão cientes das faltas. Caso o problema não seja solucionado, o Conselho Tutelar é informado para que sejam tomadas as providências que lhe são cabíveis.

Se a escola não tomar essas medidas no caso de faltas sucessivas, pode ser responsabilizada por omissão e responder a processo administrativo. Ou seja, assim como o aluno é vigiado pela escola, a escola é vigiada pelo Estado como forma de garantir a frequência do aluno. Note-se que sempre se ampliam os mecanismos e as instâncias de captura: quando os alunos faltam, chamam-se os responsáveis. Se os responsáveis não comparecem, a escola vai até suas casas, fazem-nos assinar o caderno de ocorrências, comprovando que tomou as medidas cabíveis. Se as crianças continuam faltando, aciona-se o Conselho Tutelar, que vai até a casa da família, faz assinar uma notificação e a manda conduzir seus filhos à escola. Se os pais não mandam seus filhos para a escola, o Conselho Tutelar comunica a Promotoria Pública, que ameaça processar os pais por abandono intelectual, que pode resultar em penalizações criminais. Ou seja, há todo um aparato para garantir a frequência das crianças na escola, independentemente de que tipo de escola seja.

O texto segue com uma discussão a respeito dos currículos, atendo-se a cada uma das disciplinas específicas, descrevendo seus objetivos e conteúdos, utilizando como bibliografia básica o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, de 1992, e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, de 2006. É um documento longo, com 131 páginas, que descreve em detalhes todos os aspectos da organização do tempo e do espaço, mas que não contempla e nem

apreende vários mecanismos disciplinares utilizados na escola, que, por serem invisíveis e indizíveis, têm seus efeitos potencializados.

### **Regulamento Interno**

No PPP, encontrei várias referências ao documento chamado Regimento Interno. Porém, quando esse foi solicitado à escola, foi fornecido com o nome de Regulamento Interno. Dentro do próprio texto, o Regulamento Interno também aparece denominado de ‘Regimento Interno’ e ‘Regimento Escolar’. Como o termo ‘Regulamento Interno’ é o que consta na capa do documento, será esse o utilizado. Regulamento é o que regula, diferentemente de regimento, que é aquele que rege. Regulamento se assemelha a uma espécie de catecismo pedagógico que determina o que cada um deve ou não fazer na escola.

O Regulamento Interno<sup>29</sup> é um texto que apresenta a linguagem jurídica, dividido em títulos, capítulos, seções, artigos, incisos. Esse formato mostra como as instituições trazem para si aparatos judiciais de controle e disciplinamento que normatizam padrões de conduta e instauram minijulgamentos para quem não os segue: “Trata-se de uma reprodução do sistema judiciário no interior das instituições, onde os indivíduos são cotidianamente punidos, recompensados, examinados, normalizados, disciplinados” (RATTO, 2007, p. 95).

O documento possui quatro títulos. O Título I se refere à caracterização da escola, suas finalidades e objetivos. O Título II trata da organização escolar, e seu primeiro capítulo se refere à organização do trabalho pedagógico, definindo as funções do Conselho Escolar, da equipe de direção, dos órgãos colegiados de representação da comunidade escolar, do Conselho de Classe, da equipe pedagógica, docente, técnico-administrativa e auxiliar operacional. Já o Título III regulamenta os direitos e os deveres da comunidade escolar, possuindo quatro capítulos. O primeiro se refere aos direitos, aos deveres e às proibições dos docentes, da equipe pedagógica e da direção. O segundo apresenta o mesmo tema, mas em relação à equipe técnico-administrativa e auxiliar operacional. O terceiro se refere aos alunos, definindo os direitos, os deveres, as proibições e, para este segmento apenas, as *ações disciplinares*. O quarto versa sobre direitos, deveres e

---

<sup>29</sup> A partir de agora, para o Regulamento Interno será utilizada a sigla RI.

proibições dos pais e dos responsáveis. O texto é finalizado com o Título IV, que trata das disposições gerais, transitórias e finais. Assim como o PPP, o Regulamento Interno determina o que é atribuição de cada um na escola e as penalidades cabíveis àqueles que não seguem seus preceitos, em uma espécie de código penal escolar.

Para atender aos objetivos propostos, ater-me-ei neste trabalho a identificar nesse documento as regulamentações que dizem respeito às práticas disciplinares. Começarei pelo Capítulo II, que traz as atribuições do diretor. Das 39 tarefas listadas em seus incisos, apenas duas se referem a providências tomadas em relação aos comportamentos *inadequados*. O primeiro é o inciso XXXII, que determina que o diretor deve “cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento Escolar” (RI, 2008, p. 6). Ele figura como a incorporação do aparelho judiciário: aquele que acusa, investiga, julga, penaliza e documenta, tudo isso em benefício da ordem. O segundo é o inciso XXXVI, a partir do qual o diretor deve “registrar problema com professores e/ou funcionários por meio de ocorrência, advertindo verbalmente e/ou por escrito” (RI, 2008, p. 6).

Em relação às atribuições da equipe pedagógica, que na escola pesquisada se resume à supervisora, o RI lista 47 funções, das quais seis dizem respeito especificamente às práticas disciplinares e à intervenção em problemas decorrentes das relações conflituosas estabelecidas na escola. Segundo o inciso XLIII, é função do supervisor “Colaborar para melhor entrosamento entre professores e educandos, com benefícios compensadores quanto à disciplina e o rendimento escolar” (RI, 2008, p. 12). E o inciso XX determina que o supervisor deve “promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social” (RI, 2008, p. 11). Já o inciso XXXII diz respeito ao controle das faltas, atribuindo ao supervisor a função de “acompanhar a frequência escolar dos alunos, contatando as famílias e encaminhando-os aos órgãos competentes, quando necessário” (RI, 2008, p. 11). Os dois últimos itens tratam especificamente das recomendações de situações que devem ser registradas. Ainda temos o inciso XLII, que se refere ao registro de comportamentos inadequados de professores: “Resolver problemas imediatos de professores e educandos com a orientação do diretor, registrando-os em livros de ocorrência” (RI, 2008, p. 12); e o inciso XLVI, que orienta “Registrar as ocorrências em que os educandos transgridem as normas do Regimento Interno, comunicando aos pais quando se fizer necessário para um maior acompanhamento da vida escolar do educando” (RI, 2008, p. 12). Para finalizar essa análise, o

último inciso reforça todos os outros: “XLVII. cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento Escolar” (RI, 2008, p. 12). Assim como o diretor seria o juiz dos alunos, o supervisor seria o juiz dos professores, segundo o RI. Quando todas as formas de mediação de conflito falham entre professores, pais e alunos, ambas as funções investigam, sentenciam e punem aqueles que não cumprem o Regimento.

No texto que diz respeito aos professores, na seção das Atribuições, não há determinações a respeito da sua conduta diante de atos *indisciplinados* dos alunos ou em relação às estratégias para a manutenção da ordem na sala. Aquelas que mais se assemelham a essas atribuições são: “XII. assegurar que, no âmbito escolar, não ocorra tratamento discriminatório em decorrência de diferenças físicas, étnicas, de gênero e orientação sexual, de credo, ideologia, condição sócio-cultural, entre outras” e “XIII. viabilizar a igualdade de condições para a permanência do aluno na escola, respeitando a diversidade, a pluralidade cultural e as peculiaridades de cada aluno, no processo de ensino e aprendizagem” (RI, 2008, p. 13). As análises dos registros mostram que, para os alunos recorrentes, o caderno de ocorrências produz marcações identitárias que os desqualificam e podem gerar tratamentos discriminatórios. Uma prática contraditória ao que reza o RI.

É somente no Título III, chamado Dos Direitos e Deveres, em seu Capítulo I, Dos Direitos, Deveres e Atribuições dos Docentes, Equipe Pedagógica e Direção, na Seção II, Dos Deveres, que vão aparecer outras atribuições além das constantes no Capítulo II, que são registradas sob o nome de ‘deveres’. São elas: “XXXIII. encaminhar alunos com problemas de relacionamento, comportamento ou aprendizagem, a equipe pedagógica, a fim de juntos buscarem as soluções desejadas”. Os registros mostram que raramente os professores permanecem juntos durante a investigação das ocorrências; e “XXXV. manter a disciplina durante a aula, procurando resolver em sala, os casos corriqueiros de indisciplina, para não perder sua autoridade” (RI, 2008, p. 21), em uma tentativa de estabelecer outras práticas de disciplinarização paralelas ao caderno de ocorrências. Na seção III, que trata das proibições dos docentes, da equipe pedagógica e da direção, novamente se vê a recomendação do registro de atos proibidos pelo RI: “Art. 118 Os fatos ocorridos em desacordo com o disposto no Regimento Escolar serão apurados ouvindo-se os envolvidos, registrando-se em Ata, com as respectivas assinaturas” (RI, 2008, p. 21). Alguns registros são feitos em livro-ata, principalmente os que dizem respeito aos professores. Por não se referirem aos alunos, esta pesquisa não os utilizou como objeto de análise. Essas prescrições são muito



parecidas com as do Regulamento da Ordem Geral para as Escolas de Instrução Primária, de 1857, já discutidas anteriormente e que também criavam instâncias de investigação, julgamento e punição dos alunos.

O Capítulo III, que trata dos direitos, dos deveres, das proibições e das ações disciplinares dos alunos, na seção I, apresenta vários direitos que o aluno possui, com normas de condução que garantam a ordem na escola. O texto termina com o inciso XXII, que é no mínimo curioso, além de contraditório com o restante do documento: “O uso do boné será permitido desde que não cause perturbações em sala ou fora dela” (RI, 2008, p. 25). Porém, na seção III, que se refere às proibições, encontramos o inciso XXI, em que é vedado “usar boné e outros acessórios que possam prejudicar o seu desempenho ou dos colegas em sala ou fora dela” (RI, 2008, p. 27). Na seção II, inciso VII, encontramos como um dos deveres do aluno “VII. cumprir as ações disciplinares do estabelecimento de ensino” (RI, 2008, p. 26), mas não encontramos nenhum direito que lhe permita questionar essas ações disciplinares.

Na seção IV, que diz respeito às ações educativas, pedagógicas e disciplinares, encontramos o protocolo de ações disciplinares a serem tomadas:

Art. 126 O aluno que deixar de cumprir ou transgredir de alguma forma as disposições contidas no Regimento Escolar ficará sujeito às seguintes ações:

- I. orientação disciplinar com ações pedagógicas dos professores, equipe pedagógica e direção;
- II. registro dos fatos ocorridos envolvendo o aluno, com assinatura;
- III. comunicado por escrito, com ciência e assinatura dos pais ou responsáveis;
- IV. encaminhamento a projetos de ações educativas;
- V. convocação dos pais ou responsáveis, com registro e assinatura, e/ou termo de compromisso;
- VI. esgotadas as possibilidades no âmbito do estabelecimento de ensino, inclusive do Conselho Escolar, será encaminhado ao Conselho Tutelar, quando criança ou adolescente, para a tomada de providências cabíveis.

Art. 127 Todas as ações disciplinares previstas no Regimento Escolar serão devidamente registradas em Ata e apresentadas aos responsáveis e demais

órgãos competentes para ciência das ações tomadas. (RI, 2008, p. 28)

Essas medidas tornam visível o quanto as várias instituições estão envolvidas na manutenção das crianças na escola e na guarda de uma ordem necessária para que, gradativamente, elas se transformem em alunos que tenham suas condutas moralizadas a partir da objetivação e da subjetivação dessas e de outras normas que não estão listadas no RI e que produzem valores e padrões de conduta esperados na escola. É o poder de normalização que “trata de administrar essa espécie de ‘economia moral’, promovendo valores, estabelecendo deveres, reprimindo os desvios, assegurando a conformidade máxima às regras e direcionando o mais intensamente possível a configuração de cada indivíduo” (RATTO, 2007, p. 219). E essa normalização pode se utilizar de várias instituições, duplicando as práticas judiciais, como o Conselho Tutelar, os programas sociais e o próprio sistema judiciário na figura do Promotor Público, como extensão do dispositivo pedagógico que se instaura sobre os alunos e as famílias na tentativa de sua captura.

Podemos constatar, a partir da análise desses documentos, que a recomendação do registro dos comportamentos inadequados está presente de maneira explícita no sistema que regulamenta as práticas disciplinares da escola. Atravessamos dois séculos e ainda se faz necessário produzir saberes escritos, documentos, que atestem a nossa incapacidade de lidar com o diferente, com aquele que não se enquadra nas normas, permitindo poucas possibilidades de resistência e mudanças na escola.

## 5 OS CADERNOS DE OCORRÊNCIAS

*[...] o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição [...] pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser útil não fazer uso de armas nem de terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que poderia se chamar de tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõem-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si.*

Michel Foucault

As problematizações decorrentes da análise dos registros nos cadernos de ocorrências permitiram compreender melhor como a escola opera sobre as crianças, regulando seu tempo, afetando-as com o fim de transformá-las em alunos e moldá-las ao modelo de cidadão esperado pela sociedade. As instituições estatais possuem dispositivos que operam para a formação dos sujeitos, como seres dotados de certas modalidades de experiências de si, que são “um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p. 43). Nesse sentido, é na escola que a criança aprenderá a gramática específica que a adjetiva e a constitui como aluno: aplicado, inteligente, esforçado, desinteressado, preguiçoso, hiperativo, lento, rápido, caprichoso, desleixado, agitado, violento, indisciplinado, mal-educado, como se “[...] a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construisse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’” (LARROSA, 1994, p. 45).

Quando o aluno é encaminhado para assinar o caderno de ocorrências, quando questionam suas atitudes e o nomeiam, quando lhe determinam punições, advertências, aconselhamentos, orientações, quando lhe pedem que justifique seu comportamento, quando observam seu desempenho na sala de aula, sua conduta no recreio, a maneira como reage às vitórias e às derrotas nos jogos, enfim, em todas as situações escolares, estão em jogo técnicas disciplinares, de controle e de governo,

utilizadas pelo dispositivo pedagógico, que buscam constituir o sujeito aluno.

O caderno de ocorrências possui registros que traduzem de maneira muito significativa essas práticas que objetivam e subjetivam os alunos. Como já apontado na análise do Regulamento Interno, no capítulo anterior, existe um protocolo de ações a serem tomadas quando os alunos não respeitam as regras ali contidas, mas que na realidade não é seguido. Essa indeterminação torna seu efeito mais eficaz. Encontramos registrada a descrição de situações no mínimo interessantes, como o caso do aluno de 1º ano que fez xixi no pedestal da antena parabólica ou daquele que quebrou um lápis de cor da professora e teve que levar dinheiro para ressarcí-la. Também existem situações de agressão física e verbal entre alunos, desrespeito contra os professores e os colegas, furtos, *bullying*.

Analisei os registros dois cadernos, realizados entre 2008 e 2011. O primeiro tem uma capa preta e uma sobrecapa de plástico transparente. Colada nessa capa, existe uma imagem do personagem Smilinguido, com a seguinte reflexão: “Só há duas maneiras de viver a vida: A primeira é vivê-la como se os milagres não existissem. A segunda é vivê-la como se tudo fosse um milagre”. A frase é atribuída a Albert Einstein e figura em muitos *sites* de mensagens e pensamentos. Smilinguido é uma formiga, muito ativa e influente na sua comunidade, que ressalta os valores cristãos em todas as suas atividades com seus companheiros e a natureza. É um defensor da ordem e da harmonia. A seguir tem-se uma imagem desse caderno.



Figura 2 – Caderno de ocorrências 1, com registros de 14 de fevereiro de 2008 a 09 de dezembro de 2008

O segundo caderno é do tipo brochura, com desenhos na capa, de cor azul, sem nenhuma identificação ou detalhe que lhe permite ser reconhecido como caderno de ocorrências. Em sua capa, há uma imagem do monte Saint-Michel, que fica na França.

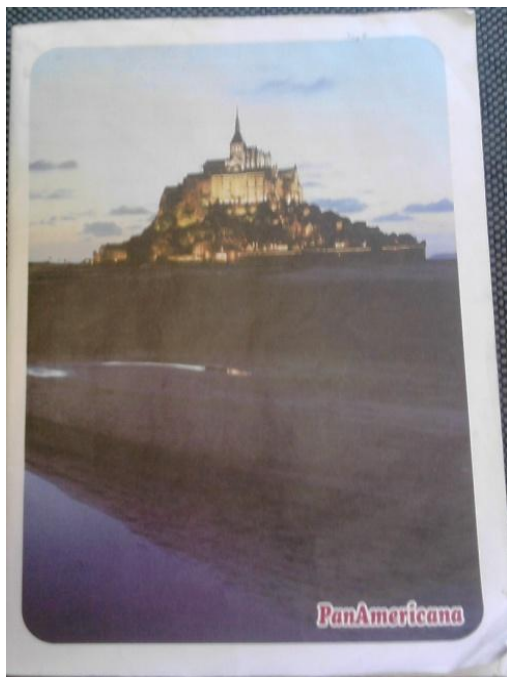


Figura 3 – Caderno de ocorrências 2, com registros de 17 de fevereiro de 2009 a 06 de outubro de 2011

Esses dois cadernos estão guardados na gaveta da mesa da diretora, na sala da direção, a que é compartilhada com a supervisora. Nessa sala, existe uma porta que dá para o pátio e para o corredor, por onde obrigatoriamente todos os alunos devem passar para lanche, ir ao banheiro e ir brincar. No outro extremo, há uma porta chaveada que dá para o portão lateral e, ao seu lado, uma janela basculante que também dá para a lateral da escola. Na parede à esquerda de quem entra, há uma janela sem isolamento que dá para a sala na qual funciona a secretaria e os professores fazem seu planejamento e cumprem hora de atividade. Ou seja, uma sala com visibilidade para dentro, para fora e para o interior da instituição, uma arquitetura que objetiva e possibilita a vigilância, semelhante ao panóptico de Bentham, descrito por Foucault (2003, p. 86):

Foi ele [Bentham] que programou, definiu e descreveu de maneira mais precisa as formas de poder em que vivemos e que apresentou um

maravilhoso e célebre pequeno modelo desta sociedade da ortopedia generalizada: o famoso *Panopticon*. Uma forma de arquitetura que permite um tipo de poder do espírito sobre o espírito; uma espécie de instituição que deve valer para as escolas, hospitais, prisões, casas de correção, hospícios, fábricas.

No modelo do panóptico, o exame e a vigilância assumem papel central. O controle permanente dos indivíduos é feito por alguém que exerce um poder sobre eles e que tem “[...] a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que tem agora por característica [...] determinar se um indivíduo se conduz ou não como se deve conforme ou não à regra, se progride ou não, etc.” (FOUCAULT, 2003, p. 88). A forma de vigilância se dá pelo olhar. A arquitetura escolar contribui para esse controle. Arquitetura, hierarquia, divisões em salas por idade e por áreas do conhecimento, carteiras individuais, mesa do professor, livro de chamada, horários demarcados, caderno de ocorrências. Todas essas estratégias são formas pelas quais as disciplinas exercem/põem em prática essa ortopedia a favor do controle social (FOUCAULT, 2003). Toda uma estrutura, uma maquinaria escolar que objetiva o controle. Um controle sutil, velado, diluído no discurso pedagógico, já que o objetivo não é a disciplina exterior, mas a autodisciplina. A incorporação do olho que tudo vê do panóptico em uma vigilância permanente de si mesmo. Uma forma de subjetivação que produz sujeitos autodisciplinados.

Quando os alunos são levados pelas professoras ou outras pessoas que cuidam do recreio, ou são chamados pela diretora ou pela supervisora, é na sala da direção que acontecem os registros. Presenciei, a convite, no período em que estive na escola para conhecê-la, coletar documentos e fazer a entrevista, duas situações nas quais os alunos foram encaminhados. Eles se sentavam à frente da pessoa responsável pelo registro, ela perguntava o que aconteceu e por que aconteceu. Em nenhuma das vezes os alunos responderam ou se justificaram. O não falar, nessa situação, retrata o peso das relações hierárquicas e autoritárias. Denota a impossibilidade de um discurso, de falar sobre, de manifestar as insatisfações e os conflitos que poderiam gerar movimentos e transformações. Por isso mesmo, o não falar também pode ser uma forma de resistência contra essas formas de assujeitamento e de captura. Porque não se sabe o que o silêncio pensa. O silêncio

impede o adulto de colonizar as manifestações de insatisfação das crianças e suas formas de resolução de conflitos. O silêncio também mostra a incompetência dos adultos em estabelecer relação de confiança com as crianças. O silêncio incomoda com sua polissemia. Ele faz com que a ocorrência se encerre com uma promessa de que o acontecido não irá se repetir de novo. Os alunos balançaram a cabeça negativamente em resposta à pergunta que questionava se repetiriam o erro, sendo encaminhados para a sala de aula, sem serem registrados.

Não se trata somente de objetivações a partir das disposições arquitetônicas e táticas (organização do espaço educacional e metodologias de ensino), mas, sobretudo, de disposições e estratégias que atravessam o corpo do aluno, conformando-o e induzindo-o. Essa é a função principal dos registros, como prática semelhante às jurídicas, tratadas em Foucault (2003). Por meio dessas práticas é possível produzir saberes sobre as faltas e os silêncios, julgá-los, subjetivar verdades na medida em que os alunos precisam assumi-las.

## 5.1 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Analisando os registros dos dois cadernos de ocorrências, inicialmente houve muita dificuldade em criar uma forma de dar visibilidade ao que representava o escrito em suas folhas. Durante dias, as ocorrências foram lidas, olhadas, analisadas, reanalisadas, sem conseguir enxergar aquilo que elas poderiam estar me dizendo. Resolvi então colocá-las em uma tabela, cujos campos foram sendo construídos à medida que analisava os registros. Essa configuração me permitiu criar algumas categorias, o que me possibilitou compreender melhor o uso do caderno de ocorrências. Pela tabela, poderia definir o número total de registros; se as pessoas citadas eram alunos ou pais que estavam sendo punidos/alertados ou que estavam reclamando de algo; de que forma eles chegaram até a sala da direção, se foram levados/convocados ou procuraram a diretora/supervisora; qual a frequência dos registros; em que meses eles mais aconteciam; qual foi o fato que o originou; como a pessoa registrada justificou o acontecido ou se defendeu das acusações; que providências o redator do registro tomou; e quem assinou as ocorrências. A seguir tem-se uma linha dessa tabela.



Tabela 4 – Forma de tabulação dos dados registrados nos cadernos de ocorrências

N.	Dia/ mês/ ano	Nome	Encami- nhado por	Ocorrên- cia	Justi- ficativa	Provi- dência	Assi- natura
1 2 3	01/ 10	xxxxx	Professora xxxxxxx	O aluno foi trazido para explicar atos de agressão contra sua colega xxx.	O aluno disse que apenas estava copian- do de seu caderno.	O aluno foi esclare- cido sobre seus atos e o mesmo disse que isso não vai mais ocorrer.	Supervi- sora e aluno

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Essa forma de organização me permitiu conhecer melhor quais acontecimentos são passíveis de registro, como acontece a defesa ou a justificativa dos atos transgressores, como se operam as estratégias de modificação de comportamento daqueles que estão registrados e em quem essas estratégias produzem o efeito esperado. Mesmo com os números mostrando que essa técnica vem se desgastando com o seu uso, pois os alunos reincidem, ela continua sendo usada.

As problematizações decorrentes da análise dos dados encontrados a partir dessa organização foram fundamentais para que eu pudesse compreender o funcionamento e os efeitos dessa prática que está sendo utilizada por mais de um século nas escolas paranaenses. Seus registros mostram como a escola tenta lidar com o inesperado, a desordem, aquele que não segue a norma, o aluno que escapa às técnicas de disciplinarização, em uma tentativa de captura daquele que tem *problemas de comportamento*, mas muito mais em uma estratégia de controle de tudo e de todos na escola, na busca de uma ordem escolar, mas muito mais uma ordem social, pois “[...] os princípios da ordem escolar não são exclusivamente escolares, mas, sob formas específicas, são comuns em diversos âmbitos da vida social: familiar, laboral, política, religiosa, etc.” (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 114). Nesse sentido, realiza-se na escola um intenso trabalho de moralização dos alunos, em que eles aprendem o que é certo e errado, garantindo assim a ordem na sociedade.

## 5.2 O RITUAL QUE CONFIGURA O ATO DE ASSINAR O CADERNO DE OCORRÊNCIAS

Foucault (2003), ao analisar as práticas judiciárias como constituintes de subjetividades, apresenta o panoptismo como modelo de organização das instituições modernas que congrega em si a vigilância, o controle e a punição como mecanismos de formação e transformação do indivíduo para a coletividade. Para tanto, algumas instituições, como as escolas, os hospitais, as prisões, as fábricas, que o autor denomina como *instituições de sequestro* “têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou quase a totalidade do tempo dos indivíduos; são, portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos” (FOUCAULT, 2003, p. 116). Além de controlar o tempo dos indivíduos, essas instituições visam controlar seus corpos, torná-los dóceis e produtivos. Essa economia no uso racional dos corpos também é acompanhada por poder político: “As pessoas que dirigem essas instituições se delegam o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas, de expulsar indivíduos, de aceitar outros, etc.” (FOUCAULT, 2003, p. 120). Junto a esse poder político, existe um poder judiciário que legitima que essas pessoas punam, recompensem, incluam ou excluam. É esse poder judiciário existente na escola que legitima, justifica e torna necessário o uso do caderno de ocorrências.

Existe uma espécie de ritual que acompanha esses registros dos comportamentos inadequados. Começa quando um aluno é delatado por estar fazendo *algo errado*. Ele é posto sentado em um banco do refeitório e deve esperar que a diretora ou a supervisora o chame para conversar sobre o que aconteceu e se justificar. Às vezes, é chamado em sua sala e levado à sala da direção. Dependendo do tipo de coisa errada que fez e da análise conjuntural que as profissionais fazem da situação, esse fato é descrito no caderno, juntamente com uma justificativa ou autodefesa feita pelo acusado/citado, as providências que a escola tomou, devendo ser assinado por quem registrou e pelo aluno/familiares.

Às vezes, as pessoas que fazem esse registro acham mais interessante fazer um pacto, pois apenas esse mecanismo não está fazendo o aluno indisciplinado se comportar *direito*. Utiliza-se de uma suposta compreensão, compaixão e credibilidade para fazer um acordo:

ele não será registrado e, como é *muito bonzinho, esforçado e inteligente*, de agora em diante ajudará a professora e a diretora a cuidar da escola, vindo contar tudo de errado que ele perceber, em uma espécie de recondução. Esse convite à delação torna o aluno também um agente da justiça, deslocando-o da posição de *aluno problema* para um *ajudante da vigilância*, pois, na lógica da biopolítica não basta punir, marcar, excluir, é necessário reconduzir. Outras vezes, o aluno é registrado, assina o caderno e sofre uma sanção, que pode ser ficar sem brincar no recreio ou ser orientado pelas profissionais.

Não há uma lista de transgressões que são passíveis dos registros, ignorando o protocolo existente no Regulamento Interno, já discutido no capítulo anterior. Também não há publicidade de quais são os alunos que estão no caderno. Quando se chega à sala da diretora, deve-se contar o que aconteceu, narrar do seu ponto de vista os fatos e passar pelo julgamento do adulto. Nesse julgamento, se necessário, ouvem-se outros envolvidos, pondera-se a situação, analisam-se as narrativas, confrontando-as e relativizando-as com o histórico do sujeito. Produzem-se verdades que determinam a culpabilidade ou a inocência. A partir desse veredicto, tomam-se as providências. Se o registro não é feito, constrói-se um pacto entre diretora e aluno que tem como objetivo aliar-se ao aluno transgressor, transformando-o em um delator e em um ajudante no controle feito pela diretora. Como a diretora é responsável por dirigir, conduzir seus alunos, deve saber o que todos e cada um faz, em uma espécie de pastoreio estatal, garantindo assim a ordem e a realização dos trabalhos na escola. Se o registro é feito, fazem-se a orientação, o aconselhamento, as ameaças e as restrições. E assina-se.

Nesse ritual, podemos observar várias práticas judiciárias. Primeiramente, um aluno é *acusado* de um comportamento inadequado, sendo encaminhado à sala da direção. É *instaurada* uma espécie de *inquérito* em que a diretora ou a supervisora, imbuída de sua autoridade, faz perguntas aos *envolvidos* para saber o que aconteceu. Há a possibilidade de ele fazer sua *defesa*, relatando suas justificativas para o acontecimento. Também há a possibilidade de *confessar*. Dependendo do *julgamento* que a diretora ou a supervisora faz da *defesa*, o aluno recebe ou não sua *punição*. Mas também pode haver *atenuantes*, como ser a primeira ocorrência ou não ser um aluno que tem problemas de comportamento, ou seja, sem *antecedentes*. Algumas vezes, fazem-se *acordos*, suprimindo assim as *penas*. Todas essas práticas judiciárias envolvem sujeição e assujeitamento, ou seja, são produtoras de subjetividades. Cabe ressaltar que essa prática de assinar o caderno de ocorrências é uma espécie de *extração* (FOUCAULT, 1988) de

verdades sobre o sujeito, em uma forma de individualizá-lo, nomeá-lo, objetivá-lo, subjetivá-lo. Nesse ritual, tanto o sujeito produz verdades sobre si mesmo quanto verdades acerca de si são produzidas pelo outro, constituindo a figura do *aluno problema* e da *família problema*.

A forma com que as ocorrências estão registradas atende a um padrão. Nelas, constam sempre o dia, o nome dos envolvidos, a ocorrência e a assinatura. Muitas vezes, também são citados quem trouxe ou encaminhou os alunos, as justificativas do acontecido e as providências. Segue um exemplo que retrata como são os registros:

XXXXXX, 11 de março de 2009.

Neste dia, chamei o aluno XXXX da x série y, pois o referido aluno estava xingando as meninas, correndo atrás do ginásio, empurrando os colegas. Expliquei que agiu errado e que amanhã não poderá brincar no recreio, pois não soube respeitar os colegas, assim usará seu intervalo para pensar. Sem mais, fiz o registro. Assinatura da diretora e do aluno.

Fonte: Caderno de ocorrências 2.

Quase todos os registros são terminados com a assinatura dos envolvidos. A assinatura é a comprovação da confissão do aluno, o que o torna ciente da gravidade do acontecido, o leva a comprometer-se a realizar as recomendações dadas, o faz aceitar sua culpa ou responsabilidade no ocorrido. A assinatura supostamente encerra a discussão e coloca uma solução para o problema. Supostamente porque, muitas vezes, essas diferenças e conflitos continuam a existir, mas agora tentam solucionar-se longe dos olhos da diretora, em uma forma de resistência.

## 5.3 FREQUÊNCIA NOS REGISTROS

### 5.3.1 Total geral e número de registros por ano

A tabulação dos registros foi um instrumento de análise muito importante para compreender o modo de funcionamento do caderno de ocorrências. Nela constaram quais foram as ocorrências registradas, como surgiram, por que aconteceram, quem são os envolvidos e que providências foram tomadas pelas pessoas que efetuaram o registro. Muito mais que números, essa tabulação mostrou a lógica disciplinar, de

governo e de controle que legitima e perpetua a prática de registros de comportamentos na escola pesquisada. Saliento aqui que, quando há referências aos textos das ocorrências, eles não estão escritos literalmente, mas são organizados de forma a atender aos objetivos das análises.

Começamos com o número total das ocorrências e sua divisão por ano. Os dados nos mostram um fenômeno interessante: há um decréscimo considerável nos registros a partir de 2010, como mostra a Tabela 5:

Tabela 5 – Total geral e por ano de registros no caderno de ocorrências

Ano	Total
2008	64
2009	72
2010	19
2011	14 (até 06 de outubro)
<b>Total</b>	<b>169</b>

Fonte: Cadernos de ocorrências.

O número de ocorrências diminuiu 74% de 2009 para 2010, e 27% de 2010 para 2011. Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar esse fenômeno. A primeira explicação aponta para as mudanças ocorridas nos procedimentos de registro utilizados. Segundo a profissional entrevistada, nem todos os alunos encaminhados para a direção assinam o caderno. Essa indefinição faz com que eles não saibam direito o que é passível de ser assinado e o que não é. Também informou que estão priorizando somente acontecimentos *muito graves* para dar um *peso* maior ao *caderno*. Ou seja, existem instâncias que determinam o que é *muito grave* e merece ser registrado, e que também definem se é a melhor estratégia disciplinar naquela conjuntura fazer os envolvidos assinarem o caderno. Porém, analisando os motivos dos registros de 2010 e 2011, não há uma mudança significativa nos tipos de ocorrências, ou seja, as ocorrências não são mais ou menos graves que as do ano anterior. E nem deixam de acontecer. O que deixa de acontecer são os registros.

Outra hipótese para a diminuição diz respeito ao fato mencionado na entrevista de que é recomendado aos professores procurar resolver os problemas ocorridos dentro da própria sala de aula, conversando com os alunos, estabelecendo punições próprias, mediando conflitos, reprimindo, orientando, aconselhando. Essas ações seguem a recomendação de que só sejam encaminhados para a direção os

problemas *mais graves* e corroboram com a capilaridade do poder. Ou seja, são colocados em ação vários tipos de

micropenalidades referentes ao tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não-conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues de conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2009, p. 172)

Por exemplo, algumas vezes, os alunos que não fazem a tarefa de casa devem ficar sentados durante o recreio na mesa de refeições, em uma forma de exposição aos demais. Essa forma de punição por exclusão tem o objetivo de suscitar nos demais a reprovação, fazer com que o aluno sinta vergonha e *pense* no que fez. Esse tipo de punição tem sua origem no Código Penal francês do final do século XVIII, início do XIX, que tornava o crime um dano à sociedade, e não mais ao soberano, sendo o criminoso não mais morto, mas corrigido: “Publica-se a sua falta, mostra-se a pessoa ao público, suscita-se no público uma reação de aversão, de desprezo, de condenação” (FOUCAULT, 2003, p. 82). Todos que passam pelas mesas de refeição percebem os alunos sentados mais ao extremo, perto da sala da direção. Eles são reconhecidos pelo espaço diferenciado que ocupam, distantes dos que estão lanchando ou conversando, sozinhos. Essa geografia dos lugares físicos e simbólicos aos corpos, essa exposição ao olhar são formas de exercício do poder disciplinar. A que verdades está sujeito esse aluno e de que verdades está sujeito? Cada um que o olha produz sobre ele um saber.

Muitas vezes, os profissionais da escola os inquirem, querendo saber o que aconteceu, por que estão ali, fazendo com que relatem sua falha, sua transgressão perante os demais alunos, em uma espécie de

confissão pública. Seria interessante conhecer o que *pensam* esses alunos enquanto estão cumprindo seu castigo e o que *pensam* deles seus colegas, visto que *pensar* é um dos objetivos de estarem em separado dos outros alunos. Pensar, nesse sentido, configura uma forma de punição.

Uma terceira explicação seria o fato de o caderno de ocorrências disciplinar os alunos, servindo como mecanismo de punição efetivamente, o que os levaria a não cometer mais o ato transgressor. A análise nos mostra que o ato de assinar o caderno tem um efeito disciplinador com a maioria dos alunos, visto que eles aparecem registrados apenas uma vez. Porém, ele não funciona com todos, pois os dados nos mostram que existem alunos reincidentes. Para esses alunos *mais* indisciplinados, ele é complementado com outras estratégias de controle e vigilância, como as câmeras de filmagem, os pactos, as ameaças de denúncia ao Conselho Tutelar e à Promotoria, os encaminhamentos aos projetos sociais.

No ano de 2008, os registros foram feitos pela diretora, o que permaneceu até o final da coleta de dados, e por uma supervisora, que saiu da escola no final desse ano. Foi a diretora que instituiu a prática do registro no caderno de ocorrências, a partir de suas experiências com registros de observações de aulas durante o curso de magistério. A partir de 2009, outra supervisora assumiu o cargo e também passou a realizar os registros, de maneira similar aos feitos pelas outras duas profissionais. Durante o ano de 2008, os registros foram feitos com mais frequência, tendo seu pico em setembro e outubro, como mostra o gráfico a seguir.

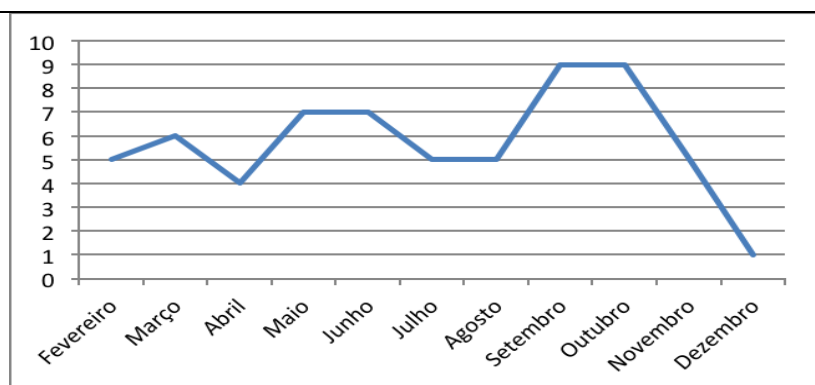


Gráfico 2 – Frequência dos registros em 2008

Fonte: Caderno de ocorrências 1.

O gráfico mostra que o número de registros ficou entre 4 e 7 nos meses de fevereiro a setembro, quando aumentou para 9, permanecendo nesse número até outubro e decaindo para 5 em novembro, com um em dezembro. Esses dados mostram que os meses de maior registro (setembro e outubro) retratam uma maior utilização desse recurso de disciplinarização, o que pode representar uma ineficácia dos outros. O Regulamento Interno e o Projeto Político-Pedagógico colocam como função dos professores mediar os conflitos entre os alunos. Uma das estratégias utilizadas na escola é, logo no início do ano, construir *coletivamente o contrato*,<sup>30</sup> também chamado de *regras de convivência*, que são listagens de tudo o que o aluno pode ou tem o direito/dever de fazer, e de tudo o que ele não pode/não deve fazer. Esses padrões de conduta são os parâmetros para a boa convivência em sala de aula e, nos conflitos, o contrato é retomado para mostrar ao aluno que regra ele não respeitou. Essa estratégia de regulação dos comportamentos também foi encontrada por Milstein e Mendes (2010, p. 103) nas escolas argentinas, nas quais o *contrato* funciona como uma espécie de código de conduta dos alunos: “Assim, as crianças associam a palavra ‘contrato’ com uma série de imposições escolares, uma espécie de síntese do que devem e não fazer, e o retraduzem e condensam sem ambivalências em suas rápidas respostas: ‘Calar-se’, ‘Não fazer nada’”.

Quando as mediações falham, quando o aluno não respeita mais a autoridade do professor, quando as ocorrências são *muito sérias*, quando o professor *esgota todas as possibilidades*, daí é que se devem encaminhar os alunos até a direção. O que o gráfico anterior nos mostra é que, no final do ano, essas estratégias de mediação de conflitos começam a falhar. Das 18 ocorrências que aconteceram entre setembro e outubro desse ano, 9 dizem respeito à agressão, 6 à oposição à autoridade do professor e 3 às faltas e aos atrasos dos alunos. O que parece é que os professores nem sempre conseguem restabelecer a ordem com as mediações que fazem ao longo do ano, ou seja, as estratégias que levariam o aluno a incorporar as normas e as regras falham com alguns, necessitando buscar técnicas de disciplinarização adicionais à sala de aula, dispondo-se assim da autoridade da direção e da supervisão.

---

<sup>30</sup> A Figura 1, no capítulo anterior, traz um exemplo de contrato elaborado em uma turma.



Note-se que, para restabelecer a ordem, os alunos bagunceiros são retirados da sala de aula e do recreio e levados para a sala da direção, em uma tentativa de dissolver ou acabar com o conflito, como se eles fossem algo negativo, indesejável. Para Antelo e Abramowski (2000, p. 83), “Conflito é uma classe, é toda uma relação humana, é isso que ele é. Não conhecemos uma sociedade humana em que o conflito esteja ausente e não vemos argumento para que nossas classes sejam uma exceção”. Segundo os autores argentinos, a ideia de uma sociedade sem conflitos é a base dos regimes totalitários. Em sociedades democráticas, é necessário saber lidar com os conflitos, pois eles provêm das diferenças que devem ser consideradas e denotam formas de resistência contra relações opressoras. Eles também representam formas de ser que extrapolam o que foi conhecido e normatizado. Se as ocorrências registradas aumentam com o passar dos meses, isso significa que os conflitos permanecem, ressurgem e encontram outras vozes ressoantes.

Com a aproximação do final do ano, o mau desempenho dos alunos também começa a preocupar a escola e chegar atrasado, não fazer a lição e faltar podem atrapalhar a aprendizagem e causar reprovações. Como existe um controle estatal da educação com exigência de índices de aprovação e de frequência à escola, é necessário comprovar que se tomaram todas as providências necessárias para diminuir as faltas dos alunos. Por isso essas são consideradas ocorrências importantes, em que o próprio registro pode servir de prova de que a escola está fazendo tudo o que é possível para ensinar o aluno, mas que, se ele não vir à aula ou se não fizer as tarefas, não irá aprender.

Em 2009, a distribuição das ocorrências durante o ano foi diferente:

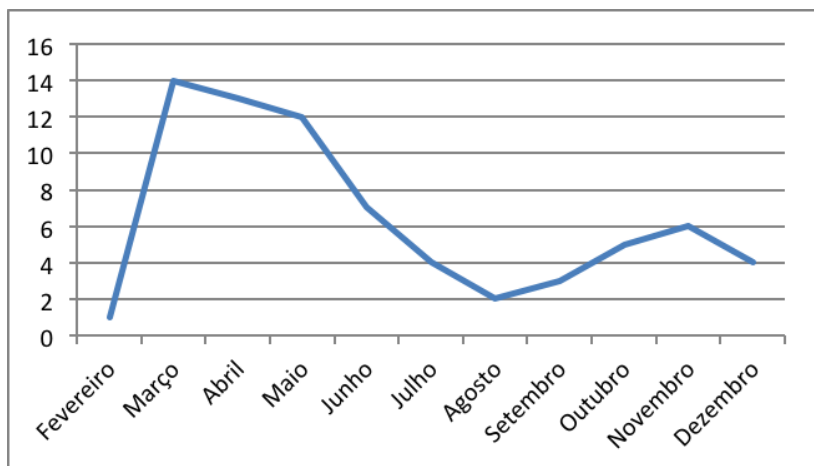


Gráfico 3 – Frequência dos registros em 2009

Fonte: Caderno de ocorrências 2.

Observamos uma inversão nos picos de registros: eles acontecem em março e abril. O fato de haver uma supervisora nova na escola pode levar a concluir que esse aumento se devia a ela ter o costume de registrar mais as ocorrências, mas isso não se confirmou. Analisando quem registra o acontecido, percebe-se que, das 28 ocorrências, 15 foram feitas pela diretora, 9 pela supervisora e 4 em conjunto. O que chama a atenção é que, dos 28 registros, 16 têm como motivo agressão entre alunos, e estes se concentram em dois alunos basicamente – o aluno 1, com 8; e o aluno 2, com 5 assinaturas –, totalizando 81% dessas ocorrências. O decréscimo dos registros no segundo semestre pode refletir a ineficácia dessa estratégia na contenção e na modificação do comportamento desses alunos, visto que são recorrentes até o final do ano. Agosto apresenta número reduzido de ocorrências devido ao fato de que, nesse ano, as férias se estenderam até o final desse mês, por conta da epidemia de Gripe A.

O ano de 2010 apresentou um decréscimo de 76% nos registros das ocorrências. Houve apenas 19 registros: 8 tinham como motivo a agressão aos colegas; 5 registravam comportamento opositivo em relação ao professor que se referiam a responder, não obedecer, não fazer as lições ou tarefas de casa; 2 registravam faltas dos alunos; e os demais registros se referiam à reclamação de familiares, destruição do patrimônio, furto e vandalismo. Também não se percebe uma curva uniforme na frequência dos registros nos meses. Existem picos em

alguns meses e em outros não há registro, sem se constatar acontecimento especial que justifique essa ausência, conforme nos mostra o Gráfico a seguir.

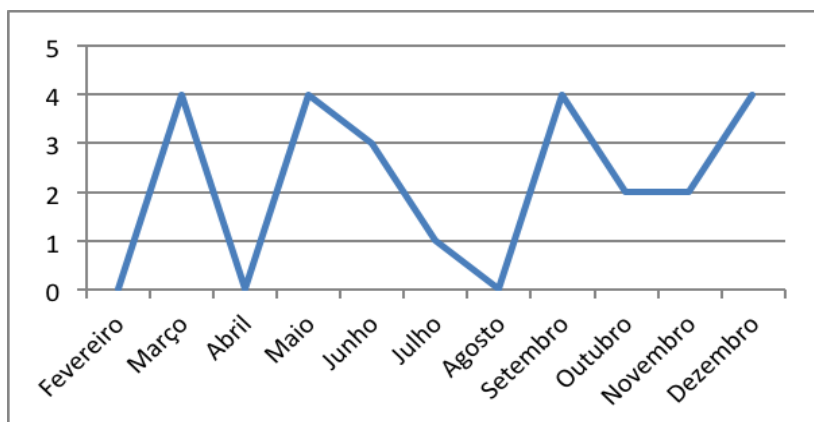


Gráfico 4 – Frequência dos registros em 2010

Fonte: Caderno de ocorrências 2.

No ano de 2011, foram coletados registros até o dia 06 de outubro. Os dados encontrados são semelhantes aos de 2010, com os mesmos motivos que levaram os alunos a serem registrados: 42% se referem às agressões verbais e físicas e 28% dizem respeito ao desrespeito à autoridade do professor. Ou seja, se os motivos pelos quais os registros são os mesmos, por mais que haja uma diminuição em seu número, proporcionalmente o tipo de conflitos em que os alunos se envolvem permanece. Isso porque, na tentativa de se restabelecer a ordem, se negam os conflitos e se evidenciam os alunos. Eles são os problemas, têm famílias desestruturadas, são imaturos, mimados, bagunceiros, desobedientes, nervosos, maldosos, indisciplinados.

Outro aspecto interessante é o de que, além de disciplinar, os registros também são formas de defender a escola de possíveis responsabilizações quanto às agressões que ocorrem em seu interior, à não aprendizagem, à sua incapacidade de lidar com o aluno que não se adequa às suas normas. Nesse sentido, o registro passa a ser também uma estratégia de defesa que tem o objetivo de documentar o comportamento do aluno, ressaltando sua inadequação à instituição e todas as tentativas que essa fez para enquadrá-lo. Mas também revela um aprimoramento desse mecanismo disciplinar, pois o fato de não

registrar todos os alunos que são encaminhados à sala da direção cria a possibilidade de qualquer transgressão ser registrada.

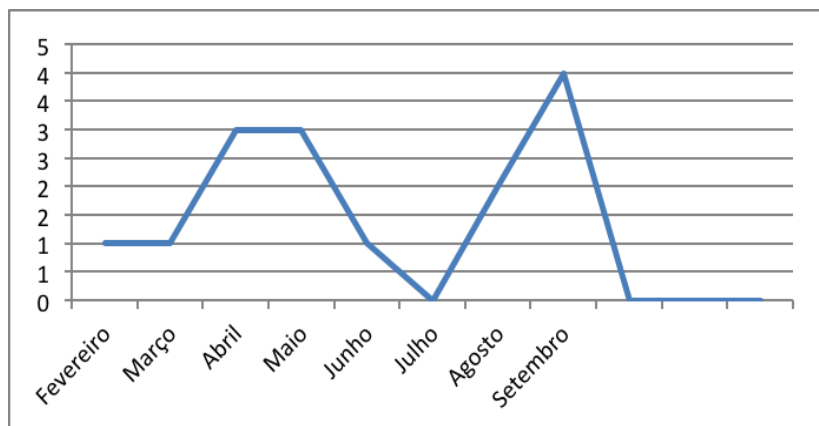


Gráfico 5 – Freqüência dos registros em 2011

Fonte: Caderno de ocorrências 2.

Com exceção de 2009, todos os gráficos apontam setembro como o mês com maior número de ocorrências. Verificando a sua natureza, percebeu-se que 38% das ocorrências são de agressões sofridas ou cometidas, 19% se referem a faltas e atrasos e os demais 43% dos registros se referem aos comportamentos opositivos e a danos ao patrimônio público: furtos, não trazer material, não fazer a lição, entrar na sala sem permissão, não obedecer à professora, oferecer cerveja de casa aos colegas, jogar os pratos e os talheres da merenda no chão, reclamar da professora. Essa amplitude de situações nos mostra, como hipótese, que certos comportamentos tolerados no início do ano começam a ser penalizados com o passar dos meses, justificando esse aumento de ocorrências no mês de setembro. Ou seja, são punições exemplares, cujo efeito desejado é muito mais a totalidade do que a individualidade.

### 5.3.2 Os alunos reincidentes

As próximas análises têm a função de mostrar a existência da reincidência, ou seja, os alunos que retornam aos cadernos de ocorrências depois de o terem assinado uma vez e que demonstram que

esse mecanismo é falível em seu intento de ter o efeito corretivo e disciplinar estendido a todos. Analisando a tabela a seguir, podemos perceber que o *aluno 1* está presente em todos os anos. Mesmo que à primeira vista pareça que o número de vezes que ele foi registrado diminuiu em 2010 e 2011, é preciso considerar que o número geral de registros também diminuiu.

Tabela 6 – Reincidência de alunos registrados nos cadernos de ocorrências

Ano	Total de registros	Nome do aluno	Frequência
2008	64	Aluno 1	3
		Aluno 2	4
		Aluno 3	3
		Aluno 4	1
2009	72	Aluno 5	4
		Aluno 1	6
		Aluno 6	3
		Aluno 2	5
		Aluno 4	2
		Aluno 8	1
2010	19	Aluno 1	3
		Aluno 7	2
		Aluno 4	2
2011	14 (até 06/10)	Aluno 1	3
		Aluno 8	3

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Mesmo com os profissionais da escola sabendo que com esses alunos o registro não funciona, ele continua sendo feito. Isso porque seu objetivo principal não são somente esses, mas os que não estão registrados. Nesse sentido, o caderno de ocorrências se configura muito mais como uma forma de controle dos outros alunos do que de disciplinarização dos reincidentes. Foucault (2008), no Seminário Segurança, Território e População, discute a questão do gerenciamento dos riscos na população e da tentativa de manutenção da segurança em um nível aceitável. Nesse sentido, os dispositivos de segurança agem sobre a multiplicidade com o objetivo de atingir a individualidade, utilizando-se de estratégias que visam controlar não só a vida da população, mas também a de cada cidadão. A análise do caderno de ocorrências mostra isso: por mais que existam dois alunos que reincidam ano a ano nos registros, não sendo capturados e normalizados, a existência dessa técnica disciplinar controla o comportamento de todos os outros alunos que não estão ali ou não reincidiram, ou seja, ela ajuda

a manter a ordem em um nível ótimo que permita que os trabalhos na escola transcorram sem interrupções, questionamentos e modificações. Com esses alunos, outras técnicas são acionadas: ameaçar de chamar o Conselho Tutelar, encaminhá-lo para psicoterapia, para projetos sociais, fazer *acordos*, torná-lo ajudante da professora nas tarefas da sala e da diretora na função de *cuidar* do recreio, chamar os pais ou os responsáveis.

Os efeitos disciplinadores e de controle falham com eles. Esses alunos manifestam uma dupla resistência (RATTO, 2007), pois não deixam de ter os comportamentos inadequados e nem se dobram ao efeito de ser registrados. Eles transgridem, questionam as relações de poder que perpassam as relações entre os sujeitos na escola, afetando a ordem, criando um movimento que impulsiona mudanças e a invenção de novas formas de fazer. A resistência dá visibilidade às diferenças. Ela não é singular, mas plural, emerge de várias formas. Não há uma forma de resistência,

[...] Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos, em última instância: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 91)

Se as relações de poder só se exercem em sujeitos livres, é essa liberdade que os permite não se dobrar. E, na tentativa de buscar conhecimentos sobre esse sujeito de comportamentos *inadequados*, a escola pode questionar a sua posição em relação a ele, pois, assim como os alunos e os pais resistem às tentativas de condução e recondução, a escola pode se deslocar dos papéis atribuídos a ela pelo Estado, desdobrando-se a partir das problematizações. Isso implica questionar como nos tornamos sujeitos dos discursos que fazemos, como essas verdades são produzidas e legitimadas nas práticas pedagógicas, como esse discurso objetiva e subjetiva o outro e a nós mesmos, produzindo pequenas linhas de fuga que permitem a imersão das formas de resistência.

## 5.4 OS TIPOS DE OCORRÊNCIAS REGISTRADOS NOS CADERNOS

Os cadernos de ocorrências analisados possuem registros que citam os familiares dos alunos e registros que citam os alunos. Primeiramente, analisarei as situações nas quais os familiares são citados. Elas são compostas de duas situações: a primeira, quando esses vão até a escola para fazer alguma queixa ou saber da aprendizagem dos alunos. A segunda se refere às ocorrências em que os familiares são chamados pela escola.

Na análise que se refere aos registros dos alunos, dividi as ocorrências em quatro tipos: agressão entre os pares, comportamento opositivo perante os adultos, contravenções e situações em que os alunos vão até a sala da direção reclamar de alguma coisa.

As análises dos motivos que levaram aos registros serão apresentadas juntamente com as providências tomadas pela escola para disciplinarizar, conduzir e controlar os familiares e os alunos.

### 5.4.1 Ocorrências em que os familiares são registrados

No caderno de ocorrências existem muitos registros que dizem respeito ao contato com os familiares. Nos documentos de organização do trabalho pedagógico analisados, há referências quanto à importância dessa relação. Sabe-se que a quantidade de vezes que eles são chamados ou que vão até a escola é muito superior ao que se registra por escrito, pois em muitas situações os pais se dirigem até a sala da direção e supervisão para conversar, tirar dúvidas, fazer reclamações, ouvir reclamações, sendo a situação resolvida no diálogo, sem que haja o registro. A forma como os registros são feitos não permitiu estabelecer parâmetros do que deve e do que não deve ser registrado, o que parece ser determinado pela pessoa responsável pela redação, em uma decisão individual.

#### **Quando os pais são chamados à escola**

A entrevista realizada mostrou que, quando a escola solicita o comparecimento de familiares, normalmente se manda um bilhete para os responsáveis na agenda do aluno, marcando o horário e o dia em que ele deve se apresentar. Quando eles não comparecem, novas tentativas

de contato são feitas mandando novos bilhetes no caderno do aluno em questão, de parentes ou vizinhos. Se mesmo assim os familiares não vão até a escola, a diretora ou a supervisora faz uma *visita*. Cabe ressaltar que essa visita não é agendada e tem como objetivo, além do recado, da orientação ou da advertência, conhecer o lugar onde mora o aluno, em uma tentativa de levantar informações que permitam justificar o seu comportamento ou o seu desempenho. Quando as condições encontradas não correspondem às condições ideais, pode-se considerar uma família em *situação de risco* que precisa ser atendida por programas sociais para tirá-la dessa situação de *vulnerabilidade social*. Ou seja, a escola se torna um agente de investigação das condições que possam ser perigosas ou ameaçadoras à ordem social, inserindo essas famílias nos dispositivos de gerenciamento de riscos do Estado e da sociedade civil com o intuito de prevenir, agir sobre os riscos, vigiar, controlar.

O número de ocorrências registradas em que constam pais que foram procurar a escola está descrito na tabela a seguir.

Tabela 7 – Contatos em que a escola chama os pais ou os responsáveis, registrados nos cadernos de ocorrências

Ano	Nº de vezes que a escola procurou a família
2008	8
2009	10
2010	3
2011	0

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Percebe-se aí também um decréscimo nos registros, o que reforça a hipótese do desgaste desse mecanismo. Os dados não significam que a escola deixou de chamar os pais, mas sim que ela deixou de registrar as situações nas quais eles eram chamados.

A maioria das vezes em que se solicita a presença dos pais na escola é para informar-lhes que o filho agrediu seus colegas, na tentativa de dividir a responsabilidade de modificar o comportamento agressivo do aluno, em uma crença de que é da responsabilidade da família educar o filho, não considerando a escola como um espaço de produção de subjetividades. Segundo Larrosa (1994), as práticas pedagógicas são constitutivas do sujeito. Elas não são apenas formas de mediação, mas sim de produção. E, no intuito de trazer à norma os alunos agressivos, faltantes, relapsos, difíceis, esses dispositivos pedagógicos se infiltram na família com o fim de não apenas educar os filhos, mas de disciplinar



os pais. Para tanto, utilizar-se-á de todo um discurso pedagógico. Um discurso pautado naquilo que é visto pelo adulto, naquilo que o olhar captura como sendo o aluno, mas que é apenas um recorte. Se o olhar busca o aluno agressivo, são as cenas de agressividade que ele vai encontrar. Essas cenas serão traduzidas no discurso que é produzido sobre esse aluno. Discurso esse que é objetivado e subjetivado pelos pais, que muitas vezes são convencidos de que seu filho é esse retrato composto pela escola.

A comunicação quanto ao número de faltas também leva a escola a estabelecer contato, e o registro assume o papel de comprovar que a escola realizou a sua função de investigar os motivos de faltas frequentes dos alunos, procedimento que antecipa o preenchimento da ficha Fica, recomendado pela Promotoria Pública. Isso revela que o dispositivo de segurança na escola faz parte do mesmo dispositivo presente na macropolítica estatal, apoiado inclusive em propagandas e políticas públicas encabeçadas pelos Conselhos da Criança e do Adolescente, pela Promotoria Pública e pelo Estado. O atraso na aprendizagem também motiva o contato com os pais, alertando sobre o mau desempenho das alunas, anunciando a possibilidade de uma *avaliação* ou *encaminhamento*, compartilhando a responsabilidade por ensinar, solicitando que eles *ajudem* as filhas em casa, questionando sobre a biografia comportamental e de aprendizagem das meninas. A tabela a seguir demonstra os dados utilizados nessa análise.

Tabela 8 – Tipos de acontecimentos pelos quais a escola chama os pais, registrados nos cadernos de ocorrências

<b>Motivo</b>	<b>Frequência</b>
Informar que o filho agrediu outro aluno	11
Faltas dos alunos	10
Entregar recado da Semed	1
Atraso na aprendizagem	2
Filho não faz as tarefas	1
Filho xinga os colegas	1

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Durante o ritual do registro, a diretora ou a supervisora toma providências para tentar reverter ou corrigir os comportamentos que julga inadequados. Normalmente, essas ações dizem respeito às orientações, aos aconselhamentos, às ameaças e aos encaminhamentos.

A providência de maior frequência tomada pela diretora ou pela supervisora quando os familiares são chamados à escola é pedir que orientem os filhos, em uma tentativa de compartilhar com eles a função de enquadrar os alunos nas normas contidas no Regulamento Interno e em uma suposta educação familiar ideal. A ameaça de mudar o aluno de sala também se apresenta como uma estratégia de retirada do meio que supostamente é o responsável pelo seu comportamento ou, ao contrário, para restabelecer a ordem afetada pela ação do aluno.

A ameaça de acionamento do Conselho Tutelar é feita para os responsáveis do aluno que mais tem reincidência, em uma tentativa de coibir seus comportamentos agressivos através do suposto poder repressivo de polícia que o órgão teria. Outro ponto que chama a atenção é o encaminhamento feito ao aluno que estaria utilizando drogas ilícitas. Assim como os projetos sociais, encaminhar aos programas e às clínicas de reabilitação também se configura uma forma de gerenciamento dos riscos pela segurança. Como se relaciona o uso de drogas à violência e à transgressão, a qualquer sinal de que os alunos estão envolvidos com substâncias psicoativas ilícitas, os encaminhamentos são realizados. Note-se que a queixa principal nessa ocorrência é o comportamento agressivo, e não a queda no rendimento escolar, que normalmente acompanha os usuários estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro motivo que leva a escola a chamar os pais são as faltas e os atrasos. A LDB<sup>31</sup> determina que os alunos devem ter 75% de presença para serem aprovados para o próximo ano de escolaridade. O programa Fica Comigo, já descrito no capítulo anterior, estabelece que a escola tem a obrigação de comunicar ao Conselho Tutelar as faltas consecutivas e não justificadas dos alunos. Cabe ressaltar que os responsáveis constados nessas fichas recebem a visita dos conselheiros tutelares, que apuram os motivos das faltas e os notificam se julgarem que elas acontecem pela negligência familiar. Se mesmo assim os familiares não mandarem as crianças à escola, são encaminhados à Promotoria Pública, que pode responsabilizá-los e condená-los. Novamente, percebemos a escola como um agente em programas de gerenciamento de risco, visto que as estatísticas mostram que quanto maior é o nível de escolaridade, melhor é a qualidade de vida do sujeito, ou seja, ele ficará menos doente, envolver-se-á menos em situação de violência, melhorará a sua renda, oferecerá menos riscos à sociedade. A

---

<sup>31</sup> Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira n. 9.394/96.

escola também aparece aí com uma dimensão jurídica, pois efetua um julgamento moral sobre a educação familiar e a qualidade das relações estabelecidas: se há negligência, se os cuidados necessários são realizados, se existem relações afetivas positivas.

A providência mais frequente para coibir as faltas é uma conversa com os pais, orientando sobre a necessidade de que os filhos frequentem a escola diariamente, comunicando as penalidades que ela sofrerá se isso não acontecer. Como a frequência escolar é uma das condições para a manutenção no programa federal de divisão de renda chamado Bolsa Família,<sup>32</sup> não respeitá-la representa a perda do benefício. Nessas condições, a escola é uma das instituições vigilantes das tentativas do Estado em capturar as famílias e enquadrá-las dentro de padrões considerados razoáveis de educação, alimentação e saúde preventiva que as tornem menos onerosas e mais produtivas. É por isso que, quando essa orientação inicial não surte efeito, se ameaça com outras instâncias que têm maior poder de coação ou de punição: a polícia, o Conselho Tutelar, a Promotoria Pública.

Chama a atenção a pouca quantidade de registros nos quais os pais são chamados para conversar sobre os problemas de aprendizagem de seus filhos. Também chama a atenção as providências tomadas quando isso acontece. Elas dão a impressão de que a escola está se utilizando de todos os recursos para ensinar os alunos, mas que, se eles não aprendem, a origem desse problema está neles mesmos. Como apontaram Collares e Moysés (1996), uma escola perfeita para alunos imperfeitos. Novamente, acontecem encaminhamentos que objetivam regular a conduta dos alunos: salas especiais, psicóloga, fonoaudióloga, contraturno social. Também existe uma espécie de compartilhamento de responsabilidade pelo ensinar que exige a presença dos pais e sua participação direta nas tarefas de casa, em uma corresponsabilidade.

---

<sup>32</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, na inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Esse Programa possui três eixos principais focados na transferência de renda, nas condicionalidades e ações e nos programas complementares. A transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza. As condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Já as ações e os programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. E atende mais de 13 milhões de famílias em todo o território nacional (BRASIL, [s.d.]).

Cabe retomar a análise do PPP, ressaltando que o documento coloca como causas dos problemas de aprendizagem a falta de incentivo dos pais para que seus filhos façam as tarefas, tenham o hábito de estudar e tragam seus materiais. Nessa concepção das famílias em déficit, se os pais ensinassem seus filhos, a escola não teria alunos com atraso na aprendizagem.

Um registro encontrado se refere a comunicados da Secretaria Municipal de Educação para um aluno que precisa de atendimento especializado e está em situação de vulnerabilidade social.<sup>33</sup> Esse diz respeito ao comunicado de que o carro da Semed não faria mais o transporte dos alunos à clínica de fisioterapia e que ele deveria ir de transporte urbano, sendo da responsabilidade dos pais levá-lo. Nesse caso, o caderno de ocorrências serve como uma *prova* de que o atendimento e as condições necessárias foram oferecidos ao aluno, dando ao registro uma função de *comprovante*.

Os registros e as providências tomadas nos mostram que a escola chama os familiares e registra o assunto desse contato quando diz respeito aos fatores que possivelmente impediriam a aprendizagem e uma relação harmoniosa com os pares e os adultos. Não há menção de estratégias de aliança com os pais na busca de soluções conjuntas para as dificuldades de aprendizagem por que os filhos/alunos estão passando ou para as dificuldades que a escola e o sistema escolar atravessam. Por exemplo, quando chamam os pais para falar sobre a não aprendizagem esperada dos alunos, existem orientações para os pais, mas a professora não participa dessa conversa e nem há menção de qual será a responsabilidade da escola na superação dessas dificuldades. Quando percebe que os pais não darão conta sozinhos de resolver o problema ou que não acatarão as recomendações dadas, a escola se utiliza de uma rede de encaminhamentos: para as salas especiais, para o psicólogo, para o Conselho Tutelar, para a Promotoria Pública, em uma estratégia de captura do sujeito e de recondução à norma através desses dispositivos disciplinares, de controle e de regulação. Essa rede disciplinar é

---

<sup>33</sup> Os sujeitos em situação de vulnerabilidade social são tutelados pelo Estado, que lhes garante as condições necessárias para que seus direitos fundamentais sejam respeitados. No caso, o aluno precisava de fisioterapia e sua família não tinha como levá-lo às sessões. Durante um tempo, a Secretaria Municipal de Educação fazia esse transporte e, na ocasião, disponibilizou vale-transporte para as pais levarem o filho de transporte coletivo. Estar em situação de vulnerabilidade social é uma marcação identitária que tem uma importante função na criação de políticas públicas de saúde, assistência social, educação.

composta de instâncias e instituições que também são comprometidas com a norma e a normalização.

### Quando os pais vão à escola

Analisando a tabela a seguir, percebe-se que há uma equivalência entre o número de ocorrências que registram situações em que os pais procuram a escola e o número de ocorrências de quando os pais vão até ela a partir de um bilhete solicitando o seu comparecimento. Detendo-nos mais especificamente aos registros das situações em que os responsáveis procuram a escola, percebe-se que nos anos de 2008 e 2009 existe um número maior de contatos. Esse número vai se reduzindo com o passar dos anos. Isso demonstra que os registros estão deixando de ser realizados. Essa diminuição também pode revelar que registrar reclamações recorrentes de agressões sofridas na escola, condutas inadequadas das professoras e queixas de *bullying* pode dar visibilidade às dificuldades que a escola tem de lidar com as questões das diferenças, da intolerância, da incapacidade que alguns professores têm de ser uma figura de autoridade e não autoritária, de compartilhar com os pais as discussões e as decisões sobre o seu modo de funcionamento.

Tabela 9 – Contatos da escola com os pais ou os responsáveis, registrados nos cadernos de ocorrências

Ano	A família procurou a escola	A escola procurou a família	Total
2008	11	8	19
2009	6	10	16
2010	1	3	4
2011	2	0	2

Fonte: Cadernos de ocorrências.

A análise dos motivos que levam os pais a procurarem a escola levanta a hipótese de que, muitas vezes, as formas como se resolvem os conflitos nem sempre passam pela negociação. A principal queixa que os familiares trouxeram foi de que os colegas ou os professores apresentaram condutas agressivas ou desrespeitosas em relação aos filhos, o que corresponde a 10% do total das ocorrências registradas.

A situação que mais mobiliza os pais a irem até a instituição é para reclamar de violência sofrida pelos seus filhos dentro da escola ou no trajeto. Esse motivo representou 52% dos registros nessa categoria.

Já a reclamação de conduta de professores foi responsável por 20% das ocorrências assinadas dos pais. Ou seja, esses dois aspectos corresponderam a 72% dos motivos que levaram os pais a irem até a escola, registrados no caderno de ocorrências. Esses dados reforçam a tese de que o contato dos familiares com essa escola se resume predominantemente às queixas de situações de agressão e constrangimento, tanto entre alunos quanto entre alunos e professores. Ou seja, os pais consideram o fenômeno da violência, e não a indisciplina, como o problema que mais os preocupa e os faz ir até a escola na busca de providências. A escola é procurada pela sua função de instituição pertencente a um dispositivo de segurança que organiza a sociedade. Se os filhos se desentendem, é a escola que deve resolver essa situação, pois ela possui o saber necessário. E é em nome da prevenção dessas brigas e desentendimentos que os pais procuram a escola.

Para Antelo e Abromowski (2000, p. 73),

A violência escolar é, como dizemos, um léxico paradoxo, que se caracteriza pela escassez ou ausência de palavras, porém, que deve sua eficácia a seu estado disponível. Vocabulário sem palavras, que desfaz as convicções que a máquina escolar cimentou pacientemente durante muitos anos.

As palavras que faltam durante o conflito sobram no registro da ocorrência. Analisando as providências tomadas, veremos que a que mais se repete é *conversar* com o aluno agressor. Essa conversa pode ter duas intenções. A primeira é ser investigativa para saber o que aconteceu ouvindo as duas partes e assim compreender melhor o contexto em que a agressão aconteceu e tomar as medidas mais acertadas para resolver o conflito. A segunda é a repressão, que tem o objetivo de recriminar o comportamento agressivo ou abusivo. Essa segunda conotação tem sentido moralizador, é baseada nas marcações identitárias dos alunos envolvidos, julgando-os não somente pelo que fizeram naquela ocorrência, mas também pelas outras vezes em que estiveram envolvidos em outras situações agressivas na escola, ou seja, pela sua biografia escolar. Essa *conversa* recriminadora pode gerar mais revolta, servindo de estímulo para novos comportamentos opositivos e/ou violentos.

Um fato curioso é o de que em quatro situações as profissionais que fizeram os registros das queixas dos pais aproveitaram para lhes chamar a atenção para a não aprendizagem dos filhos, para o fato de eles não fazerem as lições da aula e de casa, de não assinarem os bilhetes enviados, de alertarem-nos a não acreditar em tudo o que o filho diz. Ou seja, ocorre uma inversão, uma espécie de secundarização ou desvalorização das queixas dos pais em detrimento da queixa da escola. Os dados utilizados para essa análise podem ser visualizados na tabela a seguir.

Tabela 10 – Providências tomadas quando os pais reclamam que seu filho foi agredido na escola ou no trajeto

<b>Providência</b>	<b>Total</b>
Conversar com o aluno agressor	8
Chamar a atenção dos pais pelas faltas, pela não aprendizagem, pela falta da lição de casa feita, pelo não comparecimento a atendimentos encaminhados, pela não assinatura dos bilhetes enviados pela escola	3
Explicar que o ocorrido foi um acidente	1
Orientar a mãe a procurar saber o que aconteceu, não acreditando somente no que o filho diz	1
Orientar os pais a procurarem o Conselho Tutelar	1
Separar os alunos envolvidos de sala	1
Encaminhar o aluno até o dentista para tratar da agressão	1
Orientar e se colocar à disposição para eventuais problemas	1
Orientar o pai a pedir que sua filha não confronte com o agressor	1
Informar a patrulha escolar	1

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Quando os pais reclamaram da conduta da professora, eles se referiram a atos grosseiros e agressivos, como empurrar o uniforme em cima da criança e não mostrar onde ela deveria assinar para comprovar que recebeu as peças de vestuário; xingar a aluna, o que fez com que ela não quisesse mais ir à escola; puxar os cabelos dos alunos; deixar o filho sem recreio; constranger a aluna que estava com peso acima da média. Ou seja, a mesma queixa de mau comportamento que a escola tem dos filhos, os pais têm dos professores: agressão e desrespeito. Nas providências tomadas, pode-se perceber que se busca conversar com a professora para ter mais detalhes do acontecido, porém isso não acontece em todas as queixas. Aqui ocorre novamente a desqualificação das reclamações dos pais, inclusive duvidando da veracidade do relato,

alegando que a aluna devia ter inventado que a professora puxou seu cabelo para não fazer a lição. Outra providência tomada foi a solicitação de que a mãe fosse para a casa e retornasse à escola para conversar com a diretora somente quando estivesse mais calma.

Em duas situações nas quais os pais foram até a escola para saber do comportamento do filho, a escola aproveitou para fazer orientações e recomendações referentes a outros assuntos. No primeiro caso, solicitou as reparações do dano ao patrimônio escolar causado pelo filho: um vidro havia sido quebrado acidentalmente. No outro, os brinquedos do aluno foram confiscados e só seriam devolvidos para os pais, sem relatar alguma forma de negociação, esclarecimento ou reflexão sobre o fato de eles atrapalharem a resolução das tarefas escolares, de haver ou não hora para brincar ou de a escola ter ou não o direito de retirar coisas pertencentes aos alunos. O confisco é uma forma de punição muito antiga em que o soberano se apossava do bem de pessoas que eram condenadas por determinados crimes, como a traição e a heresia (FOUCAULT, 2003). Confiscar os brinquedos se considera pedagogicamente justificável, porque brincando o aluno se distrai, se atrasa nas tarefas, não aprende, desfoca a atenção dos seus colegas, atrapalha a aula. “Na escola, a atuação do sentido de ordem sempre supõe, como uma de suas condições, que tanto as crianças/alunos como os adultos/professores ocupem certos lugares físicos e simbólicos próprios de cada situação” (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 123). Brincando o aluno deixa de ser aluno para ser criança, subvertendo toda a lógica escolar. A criança só pode ser criança e brincar em alguns momentos determinados pela escola: nos dias em que se permite trazer brinquedo, no recreio (quando não está pensando no banco) e antes de as aulas iniciarem. A organização dos tempos e dos espaços para as brincadeiras singulariza os espaços físicos e simbólicos.

Para cada caso é tomada uma providência com propósitos bem distintos: na primeira, um prejuízo deve ser ressarcido, o vidro quebrado deve ser trocado, mesmo que não tenha sido quebrado intencionalmente. Na segunda, em que os brinquedos de um aluno foram arbitrariamente retirados, houve um pedido para que a mãe verificasse diariamente a mochila de seu filho, impedindo-o de levar brinquedos escondidos novamente. Percebe-se aí que a proibição de levar brinquedos, não constante no Regulamento Interno, demonstra um regime de condutas oficioso e que, em sua arbitrariedade, vai sufocando as especificidades de ser criança.

A escola também aproveitou os momentos em que os pais estiveram presentes para estabelecer contato e tentar impedir faltas



sucessivas dos alunos. Na análise dos dados, em algumas ocorrências, percebeu-se que os pais foram até a escola para tratar de outros assuntos, como agressão sofrida pelos filhos, reclamação da conduta das professoras e retirada do uniforme que é doado pelo município aos alunos, mas acabaram figurando no caderno de ocorrências como comprovante de que a escola os alertou sobre as faltas dos filhos.

Cabe ressaltar novamente que os registros no caderno de ocorrências não representam a totalidade dos contatos com os pais. Esses acontecem em reuniões periódicas de entrega de avaliações, na participação de elaboração de documentos escolares, fazendo parte de projetos extracurriculares como a Escola de Pais, na hora atividade das professoras, na entrada e na saída da aula, quando os pais acompanham seus filhos. O que as ocorrências do caderno nos mostram é que as interações entre pais e familiares dizem respeito, quase que sempre, ao comportamento indesejado: dos seus filhos, dos colegas de seus filhos, dos professores e deles mesmos, em um ajuste de conduta.

#### **5.4.2 Quando os alunos são registrados no caderno de ocorrências**

A não determinação de quais comportamentos são passíveis de registros no caderno de ocorrências tornou necessário que eu criasse critérios de aproximação para sua análise, com base nos tipos de ocorrências, organizando-as nas seguintes categorias: hostilidade ou agressividade perante os pares, oposição em relação aos adultos, contravenções e reclamação de agressões sofridas. Cabe ressaltar que, muitas vezes, na descrição do fato, existe mais de um comportamento *inadequado*, levando essa ocorrência a ser computada em mais de um critério. Os dados nos mostram que muitos acontecimentos são registrados sem considerar o protocolo estabelecido pelo Regulamento Interno, discutido no capítulo anterior.

##### **Hostilidade ou agressividade perante os pares**

Os desentendimentos entre os alunos são as ocorrências que mais acarretaram registros na escola pesquisada, como podemos acompanhar na tabela a seguir.

Tabela 11 – Comportamento agressivo ou hostil perante os pares, registrado nos cadernos de ocorrências

<b>Comportamentos</b>	<b>Quantidade</b>
Agredir	48
Falar palavrões ou fazer gestos obscenos	11
Apelidar	3
Estragar pertences	3
Empurrar	2
Provocar	1
Total	68

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Pelos dados, podemos perceber que o comportamento que mais resultou em registro foi a agressão. Ele representa 70% das ocorrências. Essas agressões podem ser de vários tipos: desentendimentos na fila para entrada, pois existe uma valorização entre os alunos de quem ‘vai primeiro’; a existência de um fenômeno muito comum durante os períodos em que os alunos estão em grupos, chamado *provocação*, e que acontece quando as crianças estão em espaços abertos, como na entrada, no recreio, mas também pode acontecer em sala de aula; competições que geram frustrações pelo mau desempenho ou insatisfação por se sentir lesado; chutes e pontapés que estão relacionadas às brincadeiras de luta; brigas e desentendimentos na rua, durante o trajeto da casa até a escola.

Esses desentendimentos são diários, já foram naturalizados pelo cotidiano escolar, mas muitas vezes assumem proporções que merecem providências diferenciadas. Para Antelo e Abramowski (2000), a agressão física surge quando as palavras estão ausentes. Ela ocupa o espaço do diálogo, da tolerância, da empatia. Ela manifesta a frustração, a revolta com as diferenças, com as formas de discriminação, para evidenciá-las, denunciá-las, nomeá-las de outra forma. Quando essa capacidade de simbolização falha, quando as relações estabelecidas na escola são repressivas e discriminadoras, como ver o outro rindo de seus fracassos ou de repreensões públicas, da frustração de não ver correspondido o afeto, da ira que nasce de ser acusado injustamente ou ser responsabilizado individualmente por um evento coletivo, das diferenças sociais, culturais e econômicas que segregam, em todas essas situações a agressão pode ser uma forma de resposta, de resistência. São situações que refletem a escola como um espaço competitivo no qual se tem valor se for o primeiro, o vencedor, o mais forte, o mais inteligente,

o mais bonito, o mais popular, o mais rápido a terminar as lições. Ou seja, uma instituição que reflete o modelo de sociedade individualista, meritocrática e consumista na qual vivemos.

Por outro lado, muitas vezes, as situações de violência podem ter outros determinantes. Podem resultar de uma espécie de sadismo de alguns alunos que sentem prazer em humilhar os colegas, em extorquir dinheiro, em tomar materiais, de sua baixa tolerância às frustrações. Essas situações podem se configurar *bullying* e precisam ser trabalhadas na escola. Os registros encontrados nos cadernos não permitem investigar melhor as situações de agressão, pois não apresentam muitos detalhes das ocorrências.

A tabela a seguir mostra as providências que são tomadas pela supervisora ou pela diretora quando os alunos são encaminhados com a queixa de agressão. Vale lembrar que, algumas vezes, mais de uma providência é tomada.

Tabela 12 – Exemplo de providências tomadas pela diretora ou pela supervisora mediante agressões, registradas nos cadernos de ocorrências

<b>Providência</b>	<b>Total</b>
Orientados, aconselhados para que não aconteça mais	37
O aluno foi advertido (verbalmente ou por escrito)	9
Sem brincar no recreio	6
Não informado	4
Avisar os pais	2
Se não mudar, serão tomadas medidas mais sérias	2
Entrarão em contato com a família <sup>34</sup>	2
Desculpar-se com o colega	2
Comprometer-se a mudar	2
Foi explicado que o que fez é crime e que seus pais podem ser responsabilizados	1
O aluno ficará lendo	1
Se não melhorar, avisarão o CT	1
Mudança de turma	1
Total	70

Fonte: Cadernos de ocorrências.

<sup>34</sup> Nem todas as ocorrências têm registros posteriores mostrando se de fato a escola entrou em contato com a família.

Orientar e aconselhar os alunos são as providências mais tomadas nas situações de agressão. Isso representa uma tentativa de resolver os conflitos, restabelecendo o diálogo. O problema é que essa conversa não pressupõe a análise da situação por ambas as partes, não tenta compreender o que está gerando tanta disputa, não leva os alunos a buscarem outras formas de resolução de seus conflitos. Aprender a resolver conflitos pressupõe buscar formas de manifestar sua insatisfação, verbalizá-las, tornar dizíveis os sentimentos, colocar-se no lugar do outro, mas também de mostrar seu descontentamento perante os modos de fazer da escola, com seu modo de funcionamento demasiadamente controlador, autoritário, disciplinador, dominador.

Quando a escola toma esses desentendimentos como ocorrências e os registra, está reprimindo nos alunos essa forma de manifestação. No lugar de descrever a agressão, orientar, aconselhar, os alunos também poderiam ser postos a analisar a situação, explicar melhor os seus motivos, pensar em alternativas de expressar seu descontentamento, ou seja, criar um espaço de reflexão sobre suas atitudes que levasse em conta o quanto a escola, a partir de seu modo de funcionamento, incentiva esses comportamentos e o quanto a sociedade, a partir de suas tentativas de captura do sujeito para trazê-lo à norma, tenta prever, agir sobre e reprimir qualquer ameaça à manutenção da ordem. Ou seja, ela cria mecanismos de normalização que contêm possíveis alunos indisciplinados antes mesmo que eles existam nas instituições, deixando de julgar pelo que se faz e passando a julgar pelo que se é: aluno de escola pública, de periferia, de condição social não privilegiada, de família desestruturada.

Esse processo de naturalização e anulação das diferenças se dá pelo intenso trabalho com o corpo dos alunos: as filas; os lugares de cada um, espaços nos quais se pode estar junto e se deve estar em separado, as esperas pela autorização dos adultos para começar as atividades; onde se pode mexer e o que não se deve tocar; onde se pode estar e onde é proibido; formas adequadas de sentar, andar, correr, falar. É preciso que ele saiba *o seu lugar*:

Para as crianças vivenciarem o sentido de ordem e desordem, para experimentarem o movimento dentro de certos limites que marcam a fronteira entre o que é permitido e o que não é, para se “sentirem” o sentido de um esquema de relações entre iguais e superiores, é necessário que construam o sentido de “seu” lugar, dos lugares de

seus colegas e do adulto/professor. (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 121)

Se cada um sabe o *seu lugar*, não há conflito. “Cada um na sua” e “cada macaco no seu galho” são expressões que denotam bem isso. Os conflitos acontecem quando os alunos não estão *no seu lugar*. Não somente os lugares determinados pelo Regimento/Regulamento Interno, mas todos aqueles que são demarcados subliminarmente nos desempenhos das atividades, nas repreensões das professoras, nos espaços que ocupam (na carteira, na fila, no recreio, na educação física, na disposição da sala de aula), na forma de dizer ou de calar. Não se trata de práticas explícitas de disciplinarização, mas

[...] de um conjunto complexo, diferenciado e hierarquizado de práticas que inclui, entre outras, a prática social da “tarefa”, das “atividades” na sala, da “aula”, as práticas sociais do recreio, a prática de participação nos rituais escolares (fila, cerimônia, etc.) e finalmente, a prática de controle e autocontrole das práticas. Esta é a que, de alguma maneira, regula todas as demais e incorpora a sentido da “ordem” e da “desordem”. (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 108)

Para que esses alunos compreendam o comportamento que devem ter para a manutenção da ordem na escola, saibam o *seu lugar*, é necessário um intenso trabalho de decifração daquilo que está e não está escrito no Regimento, nos contratos, nas relações que se estabelecem com os adultos e com outras crianças e que são impreteríveis para não correr o risco de figurar no caderno de ocorrências.

### **Oposição em relação aos adultos**

A segunda maior causa de registro de alunos no caderno de ocorrências diz respeito ao *comportamento opositivo*. Essa expressão foi escolhida propositalmente por conta do Transtorno Desafiador Opositivo, conhecido como TOD, e que se evidencia juntamente com o crescente fenômeno contemporâneo de medicalização da vida. O poder medical, através de diagnósticos, exames, tratamentos, produz marcações identitárias que legitimam várias práticas de exercício de poder sobre a vida, com a produção de uma rede de saberes e de instituições que objetivam e subjetivam esses alunos, produzindo um novo personagem na escola: *o sujeito TOD*.

O TOD é catalogado no DSM IV<sup>35</sup> e caracterizado com

[...] um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade, que persiste por pelo menos 6 meses (Critério A) e se caracteriza pela ocorrência freqüente de pelo menos quatro dos seguintes comportamentos: perder a paciência (Critério A1), discutir com adultos (Critério A2), desafiar ativamente ou recusar-se a obedecer a solicitações ou regras dos adultos (Critério A3), deliberadamente fazer coisas que aborrecem outras pessoas (Critério A4), responsabilizar outras pessoas por seus próprios erros ou mau comportamento (Critério A5), ser suscetível ou facilmente aborrecido pelos outros (Critério A6), mostrar-se enraivecido e ressentido (Critério A7), ou ser rancoroso ou vingativo (Critério A8). (DSM IV, 1994, [s.p.])

O uso desse termo é utilizado como uma forma de definir esse conjunto de comportamentos que tanto prejudicariam o trabalho escolar. Entende-se que algumas poucas crianças na escola possam ter o transtorno e precisam ser encaminhadas e receber o tratamento adequado. Mas a medicalização e a psiquiatrização da infância e da adolescência tornam transtornos situações de conflito que, na maioria dos casos, são alimentadas pela própria dinâmica repressiva, punitiva, coercitiva e competitiva tão comum ao cotidiano da escola. Um olhar mais desatento enquadraria os alunos recorrentes no caderno de ocorrências no transtorno: não fazem as tarefas, provocam os outros, reagem com violência às provocações, não colaboram com a aula. Então, o termo *opositivo* foi escolhido para se referir aos comportamentos que afetam as normas de funcionamento da escola, confrontam a autoridade do adulto e oferecem ameaça à manutenção da ordem e ao andamento dos trabalhos escolares.

---

<sup>35</sup> O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais é uma publicação da American Psychiatric Association (APA), sendo a sua quarta edição conhecida pela designação “DSM-IV”, que fornece critérios de diagnóstico para a generalidade das perturbações mentais, incluindo componentes descritivos, de diagnóstico e de tratamento, constituindo um instrumento de trabalho de referência para os profissionais da saúde mental.

Os comportamentos opositivos que mais obtiveram ocorrências no caderno foram desafiar a autoridade da professora ou não colaborar com a aula. Colaborar seria fazer a lição no tempo previsto, executar as tarefas conforme foram orientadas, falar quando foi perguntado, não brincar na sala. O aluno opositor seria aquele que não se adequou aos tempos e aos espaços regulados da escola: joga bolinhas de papel no ventilador, não colabora com a aula, não faz as tarefas, não participa das atividades, provoca os colegas, não respeita a professora, mexe nos materiais dos outros, pendura cachorro morto no ponto de ônibus, faz xixi no pé da parabólica, briga quando perde nas competições porque os colegas tiram sarro.<sup>36</sup> Ou seja, ele não aprendeu os códigos que regem a boa conduta na escola:

O ingresso das crianças na escola significa, entre outras coisas, compreender a escola como espaço-tempo simbólico. Os lugares, âmbitos e momentos materializam tipos de práticas e de relações sociais especificamente escolares, que são experimentadas como “corretas” ou “adequadas” com base em convenções incorporadas nos indivíduos como predisposições – relativamente espontâneas e naturalizadas – a experimentar e agir de uma determinada maneira nessa realidade espaço-temporal. (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 42)

E, se eles não aprenderam esses códigos de conduta, devem ser reconduzidos à norma através da disciplinarização, que se utiliza de técnicas como a distribuição do espaço e o uso racional do tempo, com hora e lugar certo para todas as ações realizadas na escola, em um esquema anatomocronológico do comportamento (FOUCAULT, 2009). Essa recondução se utiliza da sanção normalizadora para regular os desvios. Também se utiliza do exame e da vigilância, que objetivam verificar se os comportamentos são os esperados para um bom aluno ou não. São constantes as situações de exame na escola: nas avaliações formais, na maneira como estão realizando as atividades, no desempenho nos jogos, no comportamento no recreio. O exame é o olhar que verifica se o aluno está dentro da norma, olhar esse potencializado no modelo do panóptico:

---

<sup>36</sup> Todos esses comportamentos estão descritos nos cadernos de ocorrências pesquisados.

No *Panopticon* vai se produzir algo totalmente diferente; não há mais inquérito, mas vigilância e exame. Não se trata de reconstituir um acontecimento, mas de algo, ou antes, de alguém que se deve vigiar sem interrupção e totalmente. Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão [...]. Ele se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer. (FOUCAULT, 2003, p. 88)

O exame, o controle do tempo e do espaço, a vigilância, são técnicas disciplinares operando para transformar as crianças em alunos, utilizando para isso “um constante e intenso trabalho em todos e em cada um dos corpos de acordo com formas concretas quanto às dimensões, diferença de gênero e idade, gestos, modos, comportamentos, vestuário, momentos de descanso e atividade, etc.” (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 37). Como é no corpo que irá manifestar essa transformação, através da incorporação das normas do Regulamento Interno, das regras e de outros significados que conformam a ordem escolar que não está objetivada e codificada nos documentos escolares, quando ele se manifesta de maneira inesperada, deve ser contido, punido, disciplinado.

As formas como o poder se compõe na dinâmica escolar não são facilmente identificáveis. Trata-se de “[...] uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (FOUCAULT, 2009, p. 29). Nessa microfísica, o poder é concebido como uma estratégia e se exerce através de disposições, manobras, táticas, técnicas, modos de funcionamento. Exerce-se pelo poder disciplinar, operando “não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2009, p. 133). Em vez de se centralizar, de se unificar em uma única instituição ou aparelho, o poder atravessa, sustenta, entretece-se nas práticas instituídas e institucionalizadas.

O poder atravessa e constitui os sujeitos, produz saberes sobre eles, que também se convertem em formas de dominação. Controlar os corpos é fundamental para isso. E, ao sinal de que esse controle falha, é



preciso retomar as normas, as regras, o contrato, esse contrato que esconde em sua aparente democracia uma estratégia de poder:

[...] a aceitação de uma disciplina pode ser subscrita por meio de contrato: a maneira como ela é imposta, os mecanismos que faz funcionar, a subordinação não reversível de uns em relação aos outros, o “mais-poder” que é sempre fixado do mesmo lado, a desigualdade de posição dos diversos “parceiros” em relação ao regulamento comum opõe o laço disciplinar e o laço contratual, e permitem sistematicamente falsear este último a partir do momento que tem por conteúdo um mecanismo de disciplina. (FOUCAULT, 2009, p. 210)

Se os códigos de condução dos alunos ao *lugar* e ao *modo de agir* adequados não são percebidos ou respeitados, é necessário orientar, aconselhar, ou seja, relembrar essas convenções, torná-las visíveis e percebíveis através do discurso sobre os modos ótimos de convivência que garantiriam a ordem na escola, sustentada principalmente pelo respeito à figura dos adultos, em uma forma de recondução.

A tabela a seguir nos mostra quais são as principais ocorrências que revelam oposição dos alunos à autoridade dos adultos.

Tabela 13 – Comportamentos positivos aos adultos, registrado nos cadernos de ocorrências

<b>Comportamentos</b>	<b>Quantidade</b>
Não respeitar/responder a professora	18
Não colaborar com a aula	6
Utilizar objetos ou substâncias que possam oferecer riscos aos colegas como giletes, paus, tesouras e cerveja de casa	4
Sair da escola sem autorização	3
Não trazer os bilhetes para a mãe assinados	3
Não querer aprender	2
Entrar em espaços escolares sem autorização	2

Não se comportar em espaços fora da escola	2
Não cuidar de seus materiais	2
Trazer brinquedos ou outros objetos que possam atrapalhar a aula	2
Sair da sala sem autorização	1
Vir sem materiais	1
Não fazer as tarefas	1
Não querer ficar na escola	1
Urinar em local inadequado	1
Total	49

Fonte: Cadernos de ocorrências.

As providências tomadas quando os alunos se opõem aos adultos nos mostram que existem tentativas de estabelecer um diálogo. Porém, elas parecem vir na perspectiva de sujeitar o aluno às normas impostas e assujeitá-lo, colocando-o em uma posição passiva e fazendo com que ele internalize a norma e comece a operar a partir de suas determinações. Quando o aluno não opera em consonância com a norma, mesmo sofrendo todos os efeitos dessas práticas disciplinares, a escola se utiliza de outras instâncias do dispositivo pedagógico, como a ameaça de acionar o Conselho Tutelar.

Quando o aluno leva coisas diferentes do material escolar solicitado, esse objeto pode ser tirado por um adulto e, nesse caso, será entregue somente para um familiar. Na escola pesquisada, é proibido levar bola, sob pena de confisco, o que acontece com frequência. O argumento da proibição é de que eles brigam muito e, no período em que jogam, antes da aula, não há adulto para cuidar deles, ou seja, não há vigilância. Milstein e Mendes (2010) analisaram a função do jogo na escola argentina, encontrando sua origem nas orientações pedagógicas dos governos militares, defendendo a tese de que, para que ele seja permitido, é necessário que seja *pedagogizado*, ou seja, deve ter um objetivo didático, ser uma técnica: “Essa *pedagogização do jogo*, ao transformar o jogo em uma atividade educativa sob a regulação da lógica escolar, produz uma prática completamente diferente dos jogos que as sociedades têm produzido e reproduzido historicamente” (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 67). Nessa concepção, só são permitidos jogos planejados, coordenados e vigiados por um adulto em que as crianças sejam observadas e, a partir desse olhar, sejam produzidas verdades que as constroem como alunos.

Se a regra é transgredida, os alunos são flagrados e a bola é confiscada, o protocolo é de que os familiares é que devem buscá-la. Porém, algumas vezes, dependendo de quem é o aluno e da forma como pedir, o brinquedo é entregue, com a condição de que não deverá mais ser trazido. Essa indefinição pode ser considerada uma forma de controle e de marcação identitária: algumas vezes, para alguns alunos, o objeto é entregue. O ato de oficialmente entregar os objetos confiscados somente aos familiares é uma estratégia para compartilhar com esses as desobediências dos alunos e também de buscar aliados contra o uso dos brinquedos e das brincadeiras fora de hora na escola: os pais devem olhar as mochilas dos filhos e retirar os brinquedos, quando encontrá-los.

Em três ocorrências, os alunos foram registrados por portarem objetos que poderiam oferecer risco aos alunos. Em duas delas, os objetos foram usados para agredir ou ameaçar os colegas: um pau e uma tesoura. Em um caso, o aluno não tinha a intenção de usar a lâmina de barbear para agredir, pois estava cortando massinha. Como esse aluno é aquele com mais reincidências, o risco de ele atacar alguém com esse instrumento e machucar levou ao registro. É uma ocorrência preventiva, em que o discurso produzido sobre ele faz com que se espere dele sempre um comportamento agressivo, mesmo que nem sempre isso aconteça. Por mais que ele tenha explicado que estava cortando casca de árvores com a lâmina em casa e se esqueceu de tirá-la da mochila, o risco de machucar alguém é iminente. Como Foucault aponta (2009, p. 90), “Que a punição olhe para o futuro, e que uma de suas definições mais importantes seja prevenir. [...] É preciso punir exatamente o suficiente para impedir”.

Curioso é o registro da aluna que trouxe cerveja de casa. Não há como apurar ao certo pela análise do texto da ocorrência, mas, tradicionalmente na região, a cerveja caseira é consumida como se fosse suco e, normalmente, não tem adição de álcool. É interessante a providência tomada para a resolução desse problema: uma conversa sobre os hábitos de consumo de drogas e álcool. O registro e a orientação, além da punição, também se configuram como uma forma de prevenção, de gerenciamento de risco, visto que, nesse bairro, segundo a profissional entrevistada, o consumo de drogas e álcool é elevado. Essa ocorrência torna aparente como a escola também trabalha como um agente das campanhas de saúde, compartilhando assim a função de higienização e de prevenção aos problemas sociais referentes, especialmente, às práticas estatais.

Pode-se ter uma visão melhor das providências perante o comportamento opositivo na tabela a seguir.

Tabela 14 – Providências tomadas perante os comportamentos opositivos em relação aos adultos

<b>Providência</b>	<b>Total</b>
Orientados sobre o que é e sobre o que não lhes é permitido fazer	18
Chamar a família	7
Ficar sem brincar no recreio	7
O aluno deve se comprometer a melhorar, agir com mais responsabilidade	4
Retirar o objeto e entregar para a mãe	3
Acionar o Conselho Tutelar, caso a ocorrência volte a acontecer	2
Orientar sobre o perigo de se cortar e cortar o outro com lâmina de barbear	1
Ameaçar de chamar o Conselho Tutelar	1
O aluno deverá trazer o material e fazer a lição	1
Proibir a entrada nas salas sem permissão	1
Fazer atividades pedagógicas	1
Fazer a tarefa de casa na escola, no dia seguinte	1
Pedir desculpas	1
Mudar o aluno de turma	1
Tomar medidas mais sérias, se a ocorrência voltar a acontecer	1
Advertência escrita	1
Orientar a professora a ser bem enérgica com o aluno	1
Não informado	6

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Algumas ocorrências dizem respeito aos alunos estarem em lugares que não deveriam estar naquele horário: fazendo a tarefa da casa na escola, não levando para a escola a tarefa que deveria ter sido feita em casa, entrando nas salas sem autorização. Essas circulações pelos espaços fora dos horários convencionados ameaçam a ordem, pois dificultam a vigilância facilitada por uma logística bem organizada na escola. Essa racionalização do tempo e do espaço, característica das instituições de sequestro do Estado, tem uma função bem demarcada:

O tempo cronológico escolar – que estabelece horários que regem os momentos de entrada e de saída, a duração das aulas, o recreio, etc. – e o espaço físico escolar – que estabelece os limites

de dentro e fora (rua/escola, sala de aula/pátio), a disposição do mobiliário, os deslocamentos dos sujeitos, etc. – são dimensões reguladas que fazem parte do controle burocrático-administrativo com que o Estado tende a unificar a funcionamento das instituições escolares. (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 43)

Quando as orientações sobre o que se deve ou não fazer na escola vêm acompanhadas de uma reflexão que leve os alunos e os professores a pensarem sobre o porquê são permitidas algumas coisas e outras não, de onde vêm essas determinações, a que elas servem, são orientações que fazem com que os sujeitos organizem práticas que podem ser favoráveis à aprendizagem na escola. Quando se solicita que um aluno se desculpe pelo comportamento desrespeitoso com o professor, pode-se ensinar que existem formas de manifestar a insatisfação que abrem espaços de negociação, estratégia muito mais eficiente que o confronto. Quando se conversa com um aluno no intuito de saber por que ele não faz as tarefas, podem-se descobrir dificuldades de aprendizagem que exigem adequações na prática pedagógica do professor. Essas situações mostram que as orientações e os aconselhamentos podem ser formas de tornar o cotidiano escolar mais pacífico, mais agradável, configurando espaços de aprendizagem para todos.

As ocorrências na escola podem denunciar modos de fazer que não estão favorecendo a aprendizagem e facilitar seu redimensionamento. Mas isso depende de uma ação com o intuito de não somente penalizar os envolvidos, mas de analisar as situações de conflito, acionando outro significado para os alunos: não como aqueles que se opõem à autoridade do professor, mas como aqueles que se envolvem em discussões que podem melhorar e questionar as relações que se estabelecem na escola, que operam resistências contra as suas formas excessivas de controle.

*Não brincar no recreio* aparece novamente como punição, representando 7% das ocorrências de oposição registradas, o mesmo percentual de *chamar os pais*. Isso reforça o caráter punitivo e não reflexivo das orientações: é tirar da criança aquilo que ela mais gosta de fazer para que no futuro ela não cometa o comportamento indesejado com medo de ficar sem brincar, olhando todos brincarem, porque deve ficar sentada na mesa de refeições durante todo o recreio, exposta a todos no lugar do desviante à norma, esperando o tempo passar. Nas pesquisas em escolas argentinas, Milstein e Mendes (2010, p. 111)

também encontraram essa forma de punição: “Já não se trata do castigo sobre o corpo através da imobilidade forçada, mas de sua consequência, o tédio”.

Para finalizar a análise dessa categoria, chama a atenção a ocorrência em que um aluno é flagrado urinando no pedestal da parabólica. Duas justificativas podem tentar explicar o motivo pelo qual essa situação se transformou em ocorrência. A primeira se refere à exposição do pênis da criança. Normalmente, a maneira como a escola lida com essa exposição é repressiva, tanto é que a providência tomada foi de que o aluno deveria se comprometer *a nunca mais* fazer isso. A segunda é a transgressão de um ato de civilidade extremamente valorizado na sociedade contemporânea: o uso do banheiro. Um dos maiores desafios da educação das crianças pequenas é fazê-las aprender a usar o banheiro corretamente: não sujar o vaso sanitário, levantar a tampa, dar a descarga, fechar a porta, não jogar papel no chão, lavar as mãos. Esses são códigos universalizados como adequados, mas que supõem uma série de condições econômico-culturais que são características a determinada classe social. Cabe ressaltar que era um aluno da 1ª série e que a ocorrência aconteceu no dia 24 de abril, início do ano. Em algumas situações, quando os meninos estão com vontade de urinar, é comum os pais mandarem-nos procurar um poste ou uma árvore e resolver seu problema. Isso é considerado aceitável até determinada idade e em determinadas situações, como, por exemplo, não ter um banheiro próximo. Mas essas situações são reguladas por códigos somente identificáveis pelos adultos. Dadas as condições, parece ser muito mais uma situação em que o aluno não conhece os códigos de conduta da escola do que uma afronta, uma transgressão que merecesse ser caracterizada como uma ocorrência, conferindo-lhe um sentido extremamente repressor, e não educativo.

### **Contravenções**

O termo *contravenções*, escolhido na esteira do vocabulário policiaisco encontrado nos cadernos de ocorrências e na fala da profissional entrevistada, diz respeito a atos que são considerados crimes no Código Penal, mas que na escola se configuram como ocorrências. Nessa categoria, encontramos quatro registros que descrevem situações em que os alunos depredaram, estragaram ou não cuidaram do patrimônio da escola. Destes, dois registros se referiam a vidros quebrados acidentalmente e que deveriam ser recolocados. Em outra situação, o aluno retirou as placas de patrimônio do município coladas nos objetos da escola e, como providência tomada, deveria levar

a cola para recolocá-las. Quando os alunos foram pegos jogando os talheres e os pratos no chão, tiveram que juntá-los e levá-los para a cozinha. Cinco ocorrências descrevem furtos ocorridos na escola pesquisada. Numa delas, um aluno furtou o livro do vendedor e teve que devolvê-lo.

Todas as providências tomadas configuram-se como punições reparativas, ou seja, têm o objetivo de reverter o dano causado. Esse tipo de punição também tem origem no Código Penal francês do final do século XVIII, com a diferença de que lá era cumprida com trabalhos forçados, não tendo ligação com a infração. Nesse sentido, as providências tomadas levam o aluno a reverter o dano ocasionado por seu comportamento inadequado.

Ficar sem brincar no recreio ou ser ameaçado com outras providências não mencionadas também figuram no caderno de ocorrências quando os acontecimentos são dessa natureza, mas em número bem menor. Um registro curioso é do aluno que quebrou o lápis da professora e levou um bilhete para os pais pedindo o dinheiro para comprar outro. Como justificativa, ele argumentou que *o mandaram quebrar*. Esse aluno não parece ser reincidente, pois só há mais um registro com o mesmo nome que o seu, mas encaminhado por outra professora, o que leva a crer que não são as mesmas crianças. Talvez o registro se deu muito mais por ser um ato de afronta do que pelo dano ao lápis. Já se mencionou que nem todas as ocorrências são registradas no caderno, que existem negociações feitas entre profissionais da escola e alunos, o que também abre a possibilidade de ele estar envolvido em outra situação de conflito e não ter sido registrado. O fato é que o aluno não figurou mais no caderno de ocorrências no período em que se efetuou a coleta de dados.

### **Reclamação de agressões sofridas**

Existem três ocorrências nas quais os alunos vêm até a sala da direção para reclamar de agressões sofridas. Duas dizem respeito a alunas que estavam sendo agredidas no recreio por meninos. Como providências, os alunos agressores ficaram sem recreio ou foram advertidos no dia seguinte. O curioso é que essas alunas não assinaram o caderno, contrariando o protocolo instituído de todos os envolvidos assinarem.

O terceiro registro é interessante pelo fato de mostrar como, às vezes, os alunos reincidentes são perseguidos pelos seus próprios colegas, sendo responsabilizados mesmo quando não são responsáveis. Duas meninas compareceram à sala da direção para falar que *o aluno 1*

(aquele com mais reincidência nos cadernos) havia mordido seus braços. Como esse tipo de agressão não se enquadrava no *perfil* das agressões que esse aluno cometia, chamaram-no para se justificar e ele negou a agressão. Segundo a profissional entrevistada, esse aluno não tem o costume de mentir e sempre assume suas ocorrências. Diretora e supervisora conversaram com as alunas em separado e elas acabaram contando que fizeram essa falsa acusação porque ele as perturbava muito no recreio.

Esse exemplo mostra o quanto a prática de registrar os comportamentos no caderno de ocorrências opera como um mecanismo de produção de verdades sobre o sujeito que permitem às instituições nomeá-los, identificá-los. Todos esses registros em que o *aluno 1* está envolvido configuram uma biografia escolar, uma produção de saberes sobre ele que permitem tanto aos adultos quanto aos colegas falar dele, dizer sobre ele e até determinar se esse discurso que se produz sobre ele é *verdadeiro* ou não, a partir de seu *perfil*. Quando as profissionais chamaram o aluno, elas já tinham uma grande suspeita de que ele era inocente, mas precisavam de sua confirmação, não a partir de seu discurso, mas a partir da confissão das alunas. Nesse caso, tanto elas quanto ele assinaram a ocorrência, em um tratamento diferenciado do das outras meninas que procuraram a direção para denunciar agressões. Note-se que o aluno, mesmo inocentado, precisou assinar o caderno.

## 5.5 AS FORMAS DE DEFESA E JUSTIFICATIVA UTILIZADAS PELOS SUJEITOS CITADOS NOS CADERNOS DE OCORRÊNCIAS

O ritual de assinar o caderno de ocorrências também contempla a possibilidade de defesa, em que os envolvidos podem se justificar. Faz parte do inquérito ouvir *as partes*, extrair delas a *sua* verdade. As justificativas atendem a dois propósitos. Em primeiro lugar, podem ser o espaço para a confissão, em uma economia de energia para se apurarem os fatos. A partir do momento em que o sujeito confessa, ele não precisa mais ser investigado. Para Foucault (2009, p. 40), “Pela confissão, o próprio acusado toma lugar no ritual de produção de verdade penal”. Quando o acusado assume a culpa, passa-se à punição. A confissão garante a eficiência e a legitimidade do sistema de punição, pois “o acusado se compromete em relação ao processo; ele assina a verdade da informação” (FOUCAULT, 2009, p. 40). A confissão atesta a culpa.



O segundo propósito é o de fazer falar sobre os conflitos, torná-los dizíveis, dar-lhes existência. Quando a diretora ou a supervisora investiga o que está acontecendo, ela tem a possibilidade de (des)vendar, entrar na trama de relações que envolvem os conflitos escolares, conhecer um pouco melhor a dinâmica de funcionamento das salas de aula, as relações de poder que se instituem entre os alunos, as formas de preconceito e discriminação que emergem dentro da escola. Quando falam de si, de como interpretam a situação de conflito, de como a justificam, de como se veem na situação registrada, os sujeitos registrados no caderno de ocorrências são subjetivados e objetivados por esse discurso pedagógico. Como nos aponta Larrosa (1994, p. 72), “as práticas discursivas nas quais se produzem e se medeiam as histórias pessoais não são autônomas. Estão, às vezes, incluídas com dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico”. Falar de si – *do que fez, porque fez, como fez* – e fazer falar – *por que fez isso? como fez isso? é verdade? tem certeza que foi assim?* – no ritual de assinar o caderno de ocorrências perpassam por julgamentos balizados por marcações identitárias de cada sujeito envolvido, como ser o aluno *mais problemático*, o *aluno bonzinho*, aquele que *nunca deu problema*.

Para compreender melhor o que dizem essas justificativas, inicialmente analisei as situações em que os pais estão registrados no caderno de ocorrências. Posteriormente, debruicei-me nas ocorrências nas quais os alunos são registrados.

### **5.5.1 Justificativas utilizadas quando os familiares são chamados por causa de agressões cometidas pelos filhos**

Das 11 ocorrências nas quais a escola chamou os pais para conversar sobre os atos de agressão cometidos pelos seus filhos, 5 abrem espaço para as explicações. Na primeira, o aluno agressor foi chamado para justificar por que bateu no colega, filho dos pais presentes, argumentando que revidou uma agressão anterior. Na segunda, a pessoa citada foi o pai do *aluno 1*, o mais reincidente, que foi chamado para explicar por que o filho toda segunda-feira vinha tão agressivo, desferindo golpes com os pés nos colegas. O pai explicou que ele frequentava a roda de capoeira com o filho e era lá que ele aprendia os golpes. Na terceira, a mãe relatou que suspeitava que seu filho estivesse envolvido com drogas, mas se sentia impotente, porque tinha

que trabalhar e deixá-lo com parentes, confessando que ele não quer obedecê-los. Na quarta, a mãe tentou defender o filho, mas, quando tomou conhecimento de todas as situações de agressão em que ele estava envolvido, jogou a responsabilidade de má educação para o pai. Na última, o filho negou a agressão e foi defendido por seus pais.

Nenhuma justificativa se repetiu, mostrando a multiplicidade de fatores que podem desencadear uma situação de agressão. Essa multiplicidade aponta que cada tipo de ocorrência merece uma intervenção diferenciada, o que não acontece. A maneira padronizada com que a escola lida com os conflitos também é uma estratégia de uniformização dos alunos, ou seja, não é o contexto do conflito que é analisado, mas o comportamento inadequado do aluno. Se ele corresponde ao padrão de conduta esperado, é um bom aluno. Se não corresponde, deve ser reconduzido.

Chamar os pais significa utilizar a família como extensão da disciplinarização da escola. Cabe ressaltar que, quando os pais não comparecem, a escola pode fazer uma visita até a casa do aluno, inclusive acompanhada de um policial militar, como está registrado em uma ocorrência citada anteriormente. As visitas são estratégias para saber como é o ambiente familiar, que tipos de relações se estabelecem, quem são os integrantes, quem trabalha, quem cuida dos filhos, o que eles fazem nas horas vagas. Se essas condições não se enquadram em padrões esperados, surgem as orientações, os conselhos, os encaminhamentos. Foucault (2009, p. 200), analisando os Regulamentos da Escola da Vila de Lyon, de 1716, já localizava aí as ramificações dos mecanismos disciplinares e sua desinstitucionalização, com o controle das famílias pela escola cristã:

[...] A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência, é um pretexto legítimo, segundo Demia, para se ir interrogar os vizinhos, principalmente se há razão para se pensar que a família não dirá a verdade; depois os próprios pais, para verificar se eles sabem o catecismo e as orações, se estão decididos a arrancar os vícios das crianças, quantas camas há e como eles se repartem nelas durante a noite; a visita termina eventualmente com uma esmola, o presente de uma imagem, ou a doação de camas suplementares.

Algumas vezes, os pais conseguem atender a essas solicitações. Mas, em outras vezes, elas são inatingíveis, porque a distância entre o que *se deve ser* e o que *se é* se torna intransponível, formada por barreiras culturais, econômicas e sociais. E, então, alguns familiares deixam de ir à escola, ignorando os sucessivos chamados.

### **5.5.2 Justificativas apresentadas quando os familiares vão até a escola reclamar que seus filhos foram agredidos**

Quando os pais é que vão até a escola para reclamar das agressões sofridas, temos um movimento de investigação do contexto onde o fato se deu.

Dos 13 registros, 5 possuem justificativas. Em uma delas, a professora foi até a direção contar o que aconteceu na sala de aula. Na outra, a diretora mesmo explicou. Em ambas, houve um acidente, ou seja, não houve intenção de agredir. Em duas ocorrências, os agressores foram chamados. Um deles argumentou que foi aconselhado pela mãe, que usou a expressão *não dá nada* para manifestar sua insatisfação diante das providências tomadas pela escola nas situações de agressão física entre os alunos. Essa expressão carrega outra forma de se resolverem conflitos: suspendem-se o contrato e o Regulamento Interno que regem as relações na escola e entra em cena a lei de Talião: “olho por olho, dente por dente”, em que se ensina à criança a revidar com agressões as agressões sofridas. Ela transita paralela às formas de disciplinarização institucionais e revela a incapacidade de a vigilância controlar a todos na escola, tornando necessário o uso de seus mecanismos, mesmo que eles sejam ineficientes em alguns casos.

Em outra situação, um suposto aluno agressor não *assumiu* o que fez, expressão que indica que ele é um culpado que não confessou. Também se registra o motivo pelo qual o pai estava pedindo a transferência do filho: agressões sucessivas sofridas na escola. O registro leva a crer que desistiu de fazê-lo quando a escola *assumiu* a responsabilidade de conversar com o agressor como providência.

Em uma ocorrência, a mãe levou o filho para a escola, pois ele estava sendo ameaçado na rua e retornou para casa, em um exemplo do terror que alguns alunos sofrem com colegas que os ameaçam. Existem mais registros que se referem às situações de violência na rua. Nessa escola, existe a Patrulha Escolar da Polícia Militar, que permanece na frente do prédio nos horários de entrada e saída, fazendo a segurança

dos alunos. Chama a atenção que nem a presença dos policiais coíbe as agressões, mostrando que elas representam as relações de força e de disputa existentes na escola. Como a rua não é um espaço de controle escolar, o que acontece na rua não é de responsabilidade da escola. Mas é na rua que muitos conflitos reprimidos entre os muros da escola se manifestam. E, nesse sentido, são os pais que buscam a parceria da escola para proteger seus filhos das agressões.

### **5.5.3 Justificativas apresentadas para os pais para as faltas dos alunos**

Discutirei agora as justificativas que os familiares dos alunos deram para as suas faltas às aulas. Elas revelaram as diferentes configurações de família e um fenômeno que está ficando cada vez mais comum: as avós que criam os netos, substituindo suas mães. Das 10 explicações dadas, 4 foram feitas por avós, e em todas elas relataram que os netos não as obedecem. São situações nas quais não se menciona a existência do pai, tendo as mães deixado seus filhos sob a responsabilidade das avós, que muitas vezes não têm saúde, disposição ou condições econômicas de criá-los. E suas justificativas tentam sensibilizar a escola pela dificuldade por que estão passando, buscando aí uma forma de auxílio: não sabem o que os netos estão fazendo, não sabem o que fazer para restituir a responsabilidade aos pais, não sabem como ajudar os netos a lidarem com a falta dos pais, não sabem como fazer para os netos respeitarem sua autoridade como responsáveis legais. Nesse sentido, os pedidos da escola lhes soam impossíveis. Faltar às aulas é só mais um aspecto em meio ao emaranhado de dificuldades que essas avós enfrentam ao ter que se responsabilizar pelo cuidado de seus netos. E é apenas mais uma falta em meio ao abandono com que vivem essas crianças.

Uma mãe também retratou essa recusa das crianças em irem para a escola, transferindo ou compartilhando com o pai a responsabilidade de enviar o filho para a instituição, colocando em evidência a ausência da figura paterna na vida dessas crianças. Cabe ressaltar que todos os contatos com os familiares para verificar o motivo das faltas tiveram as justificativas registradas no caderno de ocorrências, em cumprimento às recomendações de controle de faltas imprimidas pela ficha Fica.

A tabela a seguir mostra todas as justificativas apresentadas pelos responsáveis.

Tabela 15 – Justificativas dadas pelos familiares, quando a escola os chama ou vai até eles, para as faltas do aluno, registradas nos cadernos de ocorrências

Motivo	Justificativas
Faltas dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mãe foi ao médico.</li> <li>• A mãe estava doente.</li> <li>• A mãe disse que avisou o pai para mandar o filho para a aula.</li> <li>• Vão mudar de casa.</li> <li>• O aluno não tinha roupa limpa.</li> <li>• A avó disse que a mãe não importa com a filha, leva-a para sua casa em outro bairro e não manda para a escola. A neta não quer ir à escola e fica até tarde na rua, às vezes dormindo na casa da amiga.</li> <li>• A avó disse que ela não quer estudar. Está dormindo na casa da mãe.</li> <li>• A mãe os manda ir para a escola, mas eles não vão.</li> <li>• A avó acreditava que a aluna estava na escola.</li> <li>• Eles não vão à aula porque não obedecem à avó.</li> </ul>

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Mas não é só da falta do pai que essas crianças padecem. Mães que precisam trabalhar e que são obrigadas a deixar os filhos sob a responsabilidade de vizinhos ou parentes, mães que adoecem e muitas vezes precisam buscar atendimento na capital, famílias que são obrigadas a mudar constantemente de moradia por não conseguirem pagar o aluguel e se manter em um emprego que garanta mais segurança. São problemas de falta sim, mas de falta das condições sociais e econômicas mínimas a que essas crianças têm direito.

#### 5.5.4 Justificativas dadas quando os pais vão reclamar da professora

Alguns pais vão até a escola para reclamar da professora. Somente em uma ocorrência registrada a professora foi chamada para conversar com os responsáveis e explicar a sua versão do que aconteceu, justificando que na sua turma os alunos são muito *alvorçados*. Em outro registro, a mãe alegou que a professora teve o comportamento ríspido com a filha porque ela já havia reclamado, em uma espécie de *perseguição* da professora. No terceiro caso, a mãe foi chamada pela diretora para esclarecer algo que aconteceu na entrada da aula, mas que não está especificado no registro. Ela ficou muito nervosa porque seu

filho disse que iria ficar *sem recreio*. A análise das providências nos mostrou que não é incomum alunos ficarem sem brincar no recreio por não se comportarem adequadamente. A supervisora consultou a professora, que disse que o aluno não ficaria *sem brincar*. Note-se que a mãe reclama de que o filho iria *ficar sem recreio* e a professora se justifica dizendo que ele *não* ficaria *sem brincar* no recreio. Essa reconsideração da punição a partir da reclamação da mãe mostra que a escola sabe que essa restrição é inadequada, que deve ser escondida.

A mãe sabe dos efeitos de ficar sem brincar em seu filho, porque ela o enxerga em suas especificidades de criança, em sua relação afetiva que a faz ficar nervosa se seu filho recebe um tratamento diferenciado e/ou discriminatório. Já a escola o enxerga na totalidade: ele é um aluno, e a categoria alunos representa um corpo sobre o qual se operam os mecanismos de disciplinarização. Quando ele se recusa, não se comporta, deve ser contigo, destacado, assinalado. E esse tempo de 15 minutos que dura o recreio se transforma em um tempo de subjetivação em que o aluno é reconhecido e se reconhece como o desviante que precisa retornar à norma.

#### **5.5.5 Justificativas dadas pelos pais quando vão até a escola para saber do comportamento dos filhos**

Existem três ocorrências nas quais os pais vão até a escola para saber do comportamento do filho. Duas apresentam justificativas do *mau* comportamento dos filhos, dadas pelos familiares. Em uma, a mãe descobriu que seu filho não fazia as tarefas. Na outra, o pai descobriu que o filho levava brinquedos para a escola. Nas duas, a escola solicitou o apoio: na ajuda das tarefas e na revista da mochila. Nas duas, os pais se comprometeram a atender às recomendações. Nas duas, a escola tentou se apropriar do tempo de ser criança.

Tarefas de casa servem para os alunos exercitarem o que aprenderam na escola e desenvolverem o hábito de estudo. É um prolongamento da escola no lar, ampliando os horizontes do sequestro do tempo da infância. Não poder levar os brinquedos, que tiram a atenção do aluno e de seus colegas, é não poder brincar, como se a brincadeira fosse um impedimento para a aprendizagem. Para que possa ser permitida, a brincadeira precisa ter um *objetivo pedagógico*. Pegadogizada, ela deixa de ser *brincadeira* e se transforma em *atividade*, corroborando com a construção do aluno.

### 5.5.6 Justificativas dadas pelos pais quando são chamados à escola para tomar conhecimento da (não) aprendizagem dos filhos

Existem somente dois registros em que os responsáveis foram chamados para conversar sobre a aprendizagem. E as justificativas que deram para o desempenho dos filhos são diferentes a princípio, mas, se analisadas de maneira mais detalhadas, são parecidas.

No primeiro caso, o pai relatou a história escolar da filha: estava com cinco anos na pré-escola quando um tanque de lavar roupas caiu em cima dela. A partir desse episódio, ela começou a apresentar *problemas*. A escola na qual ela estudava aconselhou-o a deixá-la em casa até os sete anos, quando foi matriculada em outra escola, tendo um ótimo desempenho, segundo o pai. O motivo de o terem chamado na escola foi para solicitar sua autorização para fazer uma avaliação psicológica e, se necessário, encaminhá-la para uma sala especial. Note-se que a sugestão do encaminhamento vem antes da avaliação realizada, como se essa fosse apenas uma formalização. No segundo caso, a diretora manifestou à mãe sua preocupação com a aluna, pois ela não conseguia *se expressar* com facilidade, não tinha *lateralidade* e precisava fazer educação física para se *desenvolver*. Nessas condições, seria importante que ela fizesse educação física, psicoterapia e fonoaudiologia. Ou seja, precisava de atendimento especializado para desenvolver características que seriam imprescindíveis para a aprendizagem.

Todas essas características descritas sobre o comportamento das alunas são resultado do exame que se realiza sobre elas: “O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário: seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias” (FOUCAULT, 2009, p. 181). O exame estabelece um tipo de vigilância intensiva sobre o que o aluno pensa, por que pensa, como age e por que age. Ancorado nos saberes da Psicologia e da Pedagogia, que produzem verdades sobre o comportamento das crianças, visa documentar e registrar o aluno. As fichas de observação, de encaminhamento, as testagens psicológicas, anamneses, os portfólios, os relatórios, são produções escritas que tentam traduzir o aluno com problema de aprendizagem. E como todas as traduções, elas sofrem o efeito de seus autores, são borradas, jamais conseguem captar o original.

O exame, fundamentado em todas essas descrições do sujeito, transforma-o em um caso: “um caso que ao mesmo tempo constitui um

objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder. O caso [...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado” (FOUCAULT, 2009, p. 183). A partir do momento em que o aluno é transformado em um *caso*, ele pode sofrer as intervenções de normalização: sala especial, psicoterapia, fonoterapia. Os saberes produzidos pelo exame, ancorados na Psicologia e na Pedagogia, não deixam sombra de dúvida sobre as necessidades de aprendizagem especiais que esses alunos precisam. São enxergados na falta, que precisa ser completada pela psicodidática (MILSTEIN; MENDES, 2000). Como forma de corrigir a não aprendizagem, a escola se utiliza das práticas terapêuticas para ratificar seu exame e as marcações decorrentes dele e receber respostas sobre como conduzir o aluno e como se conduzir perante ele.

O pai ainda apresenta algumas tentativas de resistir a esse discurso sobre a sua filha: foi uma ótima aluna na outra escola. Mas acaba concordando em levá-la para a avaliação. Já a mãe concorda com a descrição feita, confessando que sua filha já passou por atendimento psicológico, pois era muito retraída. Ambos acatam os encaminhamentos, ambos concordam com as análises, ambos saem da escola afetados pela descrição de seus filhos. Foram capturados pelo dispositivo pedagógico, que com sua gramática específica nomeia e produz subjetividades: criança sem expressão, sem lateralidade, com atraso na aprendizagem. Uma gramática específica da falta, já apropriada tanto pelo pai quanto pela mãe, na forma de descreverem seus filhos.

### 5.5.7 Quando os alunos se justificam

Quando os alunos são registrados no caderno de ocorrências, eles têm a possibilidade de explicar por que cometeram a agressão. Das 48 agressões registradas, 25% dizem respeito às *provocações* sofridas, cujo contexto não é explicado pelos agressores. No texto do caderno, só constam que foram ou se sentiram *provocados*. Também argumentaram que revidaram uma agressão sofrida, corroborando com a ausência de diálogo para resolver os conflitos, já discutida anteriormente. Outra justificativa apresentada é a de que não tinham a intenção de bater: foi *sem querer*, mostrando que o aluno não queria agredir, que foi acidental. A tabela a seguir mostra mais detalhadamente as justificativas.



Tabela 16 – Justificativa das agressões ou das hostilidades em relação aos pares, registradas nos cadernos de ocorrências

Comportamentos	Justificativa
Agredir colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi provocado/a por alunos: 8 registros.</li> <li>• Foi provocado/a por alunas: 4 registros.</li> <li>• Revidou a agressão: 3 registros.</li> <li>• Foi <i>sem querer</i>: 3 registros.</li> <li>• Negou que pegou os doces, mas não se justificou quanto à agressão, segundo motivo da ocorrência.</li> <li>• Denunciaram outros alunos envolvidos.</li> <li>• Foi defender o colega.</li> <li>• Não bateu na colega, só estava copiando de seu caderno.</li> <li>• Defendeu-se de agressões da colega, o que não foi confirmado pelos demais presentes.</li> <li>• O aluno não gostou dos apelidos que a colega lhe deu, foi dar-lhe um soco, errou e acertou no colega.</li> <li>• A aluna chorou e não se justificou.</li> <li>• O aluno assumiu a agressão, mas disse que foram socos, e não tapas.</li> </ul>

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Um aluno bateu para defender o colega que estava apanhando. Outro negou que tinha batido. Alguns denunciaram outros envolvidos. Também houve aquele que corrigiu a forma de agressão: não foram tapas, e sim socos. A aluna chorou. Como explicar os atos de violência que circulam dentro e fora dos muros da escola? Para Antelo e Abramowski (2000, p. 75), a violência na escola “pode ser pensada como a ausência de coisas disponíveis nos momentos de crise ou como a falta de potência de nossas proposições disponíveis. Portanto, é necessário admitir certo fracasso na tarefa de educar disponível”. A violência irrompe com os sucessivos desentendimentos, frustrações, diferenças e competitividade que circulam pela escola. Se ela surge na falta das palavras, é preciso tornar as palavras presentes, não apenas na hora de registrar a ocorrência, mas na hora em que o conflito se instaura e precisa ser justificado. Se o olhar que tudo vê consegue enxergar as transgressões, ele também pode se focar nos modos de se negociar, se expressar, de elaborar as frustrações utilizadas pelas crianças. Isso não significa reprimir a violência, mas torná-la dizível, falar sobre as

diferenças, *des-homogenizar*, *des-construir* a categoria aluno e *re-construir* a categoria crianças.

Os palavrões também são passíveis de serem registrados no caderno de ocorrências. Eles *escapam*, são direcionados para as meninas que provocam os meninos, fazem parte das brincadeiras. Mas não devem ser aprendidos na escola. Chama a atenção o fato de os meninos *reconhecerem que não aprenderam palavrões na escola*, como se a escola fosse uma zona neutra, um espaço no qual pejorativos não devessem adentrar. Tudo que é ruim deve ter sido aprendido fora da escola. Porém, é certo que os alunos falam e ouvem palavrões longe dos ouvidos dos adultos. Isso mostra que nem tudo é capturado pelos dispositivos de vigilância. É fato que é desrespeitoso falar palavrões, que as regras de convivência, cortesia e civilidade, ensinadas na escola, condenam esse comportamento. Porém, há que se perder a ingenuidade de achar que os palavrões são aprendidos somente na rua, esse espaço perigoso que o olhar vigilante não consegue capturar; ou nas casas dos alunos, esse suposto lugar desestruturado. Palavrões estão presentes na fala de quase todos nós.

Das 11 ocorrências registradas por esse motivo, só 4 alunos tiveram suas justificativas registradas, tendo alguns alunos apresentado mais de uma justificativa para o comportamento. Se nas agressões físicas faltam as palavras, nas verbais elas sobram. Mas não são as palavras esperadas. São palavras *malditas* na escola que entram no lugar da falta, porque o que falta é falar sobre as agressões, as repressões, as imposições, as arbitrariedades, as discriminações, os favorecimentos, os pactos, as diferenças, os preconceitos. Esse espaço do falar sobre, da expressão do modo de pensar das crianças, das suas formas de resolver conflitos, da sua lógica de organização, da produção de um discurso das crianças e não sobre as crianças, pode ser uma forma de colocar as palavras no lugar onde há a violência.

### **5.5.8 Justificativas dadas pelos alunos quando eles são registrados por se oporem à autoridade dos adultos**

Existem 16 ocorrências em que os alunos justificam seus comportamentos de oposição à autoridade dos professores. Em algumas dessas justificativas aparece um *jogo de forças* com a professora, que é enfrentada, sentindo-se impotente perante esses alunos, solicitando a intervenção da diretora ou da supervisora. Em outras, os alunos

denunciam outros *bagunceiros*, mostrando sua insatisfação em ter que assumir individualmente a responsabilidade de uma situação também criada por outros. Mas também revelam tentativas frustradas de transgredir o contrato que lhes foi imposto: trazer brinquedos, pegar material dos outros, sair da sala sem autorização, não trazer o material ou não fazer as tarefas.

As justificativas mostram que os alunos sabem que estão transgredindo as normas impostas por aquilo que Laterman (2000, p. 126) denominou *disciplina do silêncio*, esperando momentos em que o olhar vigilante da professora se desvie para transgredi-los: “Os alunos infringem esta disciplina em primeiro lugar conversando, às vezes com brincadeiras ou piadas, às vezes brincando quando o professor vira para o quadro”. Esse *brincar* que toma o lugar do *fazer as atividades* desconcerta a professora.

Vejamos as justificativas que eles formulam. Nesta tabela foram agrupadas todas as justificativas aos comportamentos que se configuram como opositivos:

Tabela 17 – Justificativas para o comportamento opositivo aos adultos, registradas nos cadernos de ocorrências

<b>Comportamentos</b>	<b>Justificativa</b>
Não respeitar/responder a professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno assumiu que conversa um pouco durante a aula, que estava rindo e por isso foi mandado embora. Denunciou outros que aprontam e a professora não brigou tanto. A professora disse que o mandou para fora porque ele a desafiou.</li> <li>• O aluno negou que estivesse brincando.</li> <li>• Os alunos denunciaram outros colegas.</li> <li>• A aluna disse que não foi ela que pegou a agenda, mas foi outra pessoa, mas não disse quem.</li> <li>• Ele disse que a mãe o mandou sentar na frente para enxergar melhor. Ficou triste com o acontecido e pediu desculpas à professora.</li> <li>• O aluno esclareceu os fatos, confirmando tudo o que a professora relatou.</li> <li>• Os outros também debocham dele.</li> </ul>
Entrar em espaços escolares sem autorização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmou e denunciou mais dois colegas.</li> <li>• Procurava um número de telefone na sala da direção.</li> </ul>
Levar objetos que possam atrapalhar a aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mãe deixou trazer o vidro de perfume.</li> <li>• Entregou o celular quando a professora pediu.</li> </ul>
Não cuidar do material da professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno disse que o mandaram quebrar o lápis da professora.</li> </ul>
Ir sem materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdeu o material em casa.</li> </ul>
Não fazer as tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno disse que, no dia em que a mãe foi à escola antiga, o armário estava fechado e ela não voltou mais para pegar seus materiais.</li> </ul>

Fonte: Cadernos de ocorrências.

Quando um sujeito ocupa o lugar de professor em uma sala de aula, ele incorpora o lugar daquele que detém o poder, a autoridade: as instruções que dá devem ser seguidas, as tarefas que propõe devem ser feitas, os lugares que determina a cada um devem ser ocupados, o tempo que destina a cada tarefa deve ser cumprido. Esse controle do tempo médio de execução das atividades, do espaço que cada um deve ocupar torna possível o controle de cada um e de todos, fazendo “funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2009, p. 142).

Porém, existem situações em que os alunos escapam às engrenagens dessa maquinaria. Recusar-se a fazer a tarefa é grande problema para a professora, porque essa recusa invalida todas as técnicas de controle e disciplinarização. É uma recusa dupla: de fazer e de se recusar a se submeter aos mecanismos disciplinares. E isso prejudica todo o trabalho pedagógico. Se o aluno não faz a lição, não há como saber o que ele aprendeu, o que ele já sabe. Não há como examinar, como corrigir, como avaliar o *não feito*. Não há como tratá-lo como aluno.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cadernos de ocorrências contaram parte da história da escola pesquisada. Não toda a história. Muitas coisas acontecem na escola que não têm nenhum registro escrito. O cotidiano da escola é uma miríade de acontecimentos que envolvem várias práticas. Práticas apoiadas em saberes instituídos e produzidos, sedimentados, que produzem subjetividades. Práticas que nem sempre são visíveis imediatamente, que de tão comuns costumamos ignorar, que naturalizamos como se sempre estivessem ali. Para desnaturalizarmos essas práticas, precisamos remover parte por parte do sedimento. E, na educação, cada uma dessas partes é constituída por saberes e poderes instituídos sobre infância, criança, escola, adultos, didáticas. Como nos ensina Ramos do Ó (2007), o pesquisador da Educação deve centrar sua atenção nos processos pelos quais a subjetividade dos alunos é produzida.

A maneira como a maquinaria escolar funciona procura impedir os que nela estão de perceber como o dispositivo pedagógico se estende e captura os sujeitos. Não somente os alunos, mas professores, supervisores, diretores. Todos são capturados pelos mecanismos de controle, disciplinarização e governo. Alguns os executam, alguns se submetem, mas tanto os adultos quanto as crianças estão enredados nas relações de poder. Não sobram muitos espaços de resistência, pois a escola possui formas de normalização tão eficazes que dificilmente não capture os novos modos de se fazer. Aos professores é preciso ensinar, disciplinar, educar, dar um sentido para uma escola que não consegue mais ocupar o lugar de redentora e de propulsora da ascensão social. Aos diretores e supervisores cabe administrar uma escola com familiares descontentes, professores descontentes, alunos descontentes. Aos alunos cabe aprender coisas sem saber o porquê e o para quê, a perceber que as pessoas não são iguais e que, pelo contrário, existem muitos sinais que as distinguem, e essa distinção pode torná-las menos ou mais, dependendo da forma como cada um é nomeado. Mas, compondo os fatos que configuram esse contexto, existem espaços vazios cheios de significados. O desafio desta pesquisa foi fazer emergir a multiplicidade e a complexidade que compuseram a prática dos registros de comportamentos inadequados nos cadernos de ocorrências, desnaturalizando-as e descrevendo os regimes de verdades que são produzidos a partir delas e que constituem o sujeito registrado.

As práticas de disciplinarização encontradas na escola corroboram com a constituição de um sujeito dócil, disciplinado,

organizado, útil, reforçando a posição da escola como um dos mecanismos do dispositivo pedagógico, talvez o mais eficaz. Contraditoriamente aos objetivos emancipatórios e democráticos encontrados nos documentos de organização do trabalho pedagógico, a escola se utiliza de estratégias de controle e disciplinarização extremamente eficazes que conseguem abarcar todos os alunos, mesmo os mais *problemáticos*. Se lhe faltam mecanismos, ela os busca em outras instituições de tutela como o Conselho Tutelar, a Promotoria Pública, os projetos sociais.

O ato de registrar sujeitos no caderno de ocorrências emprega práticas judiciais, investigando, ouvindo justificativas e defesas, julgando e punindo aqueles que se nomearam ou são sentenciados como culpados. São formas de objetivar o sujeito, ou seja, torná-lo objeto dessas práticas que produzem saberes e poderes sobre ele. Também são formas de subjetivação nas quais essas verdades produzidas passam a influenciar a maneira como esses alunos e seus familiares passam a se relacionar consigo mesmo e reconhecer-se como determinados tipos de sujeito.

Assinar o caderno de ocorrências carrega em si várias punições, além das registradas nas providências. A primeira é ser considerado culpado por um comportamento inadequado. Quando o aluno é encaminhado para a direção, ele já foi sentenciado. Mesmo que ele tenha a possibilidade de se defender, à frente da diretora e da supervisora, muitos deles paralisam. Presenciei duas conversas com alunos durante o período em que fiz a entrevista, sem o registro escrito, em que os alunos nada falavam. Somente ouviam aquilo que lhes era dito, visivelmente desconfortáveis e ansiosos. A maioria já está na posição de culpado ao chegar lá. E, assinando o registro, assina sua confissão. Mesmo que exista um discurso democrático que garanta o espaço para o aluno se defender, não existe a construção de um espaço democrático no qual esse aluno se sinta no direito de se defender.

Muitas vezes, o aluno assume sozinho a carga de algo pelo qual, na maioria das vezes, não é o único responsável. As confusões, as brigas, os desentendimentos, os xingamentos, sempre envolvem mais de um aluno e são resultado de conflitos originados pela intolerância às diferenças. Quanto mais competitivo é o espaço, maior tensão e disputa ele vai gerar. E, na escola, as relações de poder podem ser percebidas através de vários códigos: força física, oposição aos adultos, notas e conceitos, bom desempenho em competições, popularidade, marcações identitárias, ocupações de espaços. Essas formas de dualidade que dividem os alunos em bons ou maus, fortes ou fracos, inteligentes e com

problemas de aprendizagem, populares e impopulares, são um terreno fértil para as disputas.

Outra forma de punição que assinar o caderno de ocorrências acarreta diz respeito ao fato de os alunos serem sempre *levados* à direção, de serem *orientados*, *aconselhados*, colocando-os sempre em uma condição de sujeição e de assujeitamento. Sujeição no sentido de se reconhecerem e obedecerem às relações de poder-saber impostas. Assujeitamento no sentido de se submeterem a essas relações de poder-saber, de incorporarem o discurso e a biografia pedagógica que lhes foi criada. E a se constituírem como tal. Orientar, aconselhar pressupõe que existam dois sujeitos: o que sabe das coisas e o que precisa saber das coisas. Quando essas orientações acontecem, a diretora ou a supervisora reconstrói a situação a partir de relatos de terceiros, da fala dos envolvidos (quando esses falam), mas principalmente da biografia pedagógica de cada um dos alunos. É essa biografia, principalmente, que vai determinar o teor desses aconselhamentos que versam muito mais sobre como os alunos devem ser do que sobre como as coisas aconteceram. Em cada uma dessas situações, vão se construindo saberes morais sobre os alunos, preconceitos que acabam constituindo uma marcação identitária pela qual o aluno é conhecido e reconhecido.

A quarta punição diz respeito à *manchar o nome*. Quando a aluna conta para a professora que não quer ir para a direção para não *manchar o nome*, ela está mostrando que sabe muito bem o efeito de assinar o caderno de ocorrências, porque, de fato, a assinatura que contém o nome do aluno está lá. E é muito difícil tirar manchas. Assinar o caderno de ocorrências representa uma punição permanente que acompanhará o aluno em todo o seu processo de escolarização e talvez até fora da escola. É a biografia redigida, manchada, borrada, retratada no discurso produzido sobre quem está registrado.

A quinta punição se estende a todos os alunos. O fato de ser apenas a diretora e a supervisora a escolherem quais situações merecem ser registradas cria um clima de tensão na escola que afeta não apenas aqueles alunos de *comportamento inadequado*, mas principalmente aqueles que não descobriram como têm que ser para atender ao ideal de aluno imposto pela escola. É esse aluno o mais afetado. A análise da frequência mostra que o caderno de ocorrências tem efeito disciplinar, pois pouquíssimos alunos reincidem. E muitos nunca figuraram nele. Porém, ele não assombra os alunos reincidentes, pois esses descobriram que assinar o caderno não traz grandes consequências. Também não atemoriza os alunos *que não incomodam*, pois esses descobriram como têm que ser para agradar os adultos. Mas quem está entre essas duas



posições, ou seja, a maioria dos alunos, é quem sofre com a existência dos mecanismos de disciplinarização e controle, principalmente os visíveis, como o caderno de ocorrências, e os invisíveis, como as câmeras escondidas, os alunos delatores e o olhar dos adultos. Vivem à sombra do olhar vigilante e à iminência de terem seu nome manchado.

Mas não são somente os alunos os afetados pelos registros. Seus familiares também são objetivados e subjetivados por esse mecanismo. Seus modos de ser e de viver são investigados e, quando ameaçam, oferecem algum risco à ordem social estabelecida, são capturados pelo dispositivo pedagógico através dos encaminhamentos, das ameaças, das formas de recondução. Nesse sentido, os cadernos de ocorrências agem como uma forma de governar os alunos e as suas famílias, em uma estratégia biopolítica. Saberes sobre a infância, as crianças e a didática são utilizados para padronizar, classificar, excluir para depois incluir em instituições de cuidado e de tutela do Estado.

Percebe-se uma ruptura no modo de funcionamento dos cadernos de ocorrências que vem se tornando inoperante para controlar e disciplinar, mas eficiente na comprovação do trabalho realizado pela escola. Os registros estão se configurando provas de que a escola toma as medidas necessárias para garantir o ensino aos alunos. Eles contêm os contatos com os familiares para verificar o que motiva as faltas excessivas; registram as comunicações feitas aos pais sobre agressões cometidas pelos seus filhos; e alertam os familiares sobre a não realização das tarefas de casa ou a recusa de fazer as atividades na aula. A burocratização e a transferência de responsabilidade pela busca de solução para os problemas enfrentados na escola também são formas de controle. E, em meio a relatórios, pareceres, notificações, bilhetes, avaliações, vai sendo fabricado o sujeito pedagógico com problemas: de aprendizagem, de comportamento, de interesse, de concentração, de atenção, de lateralidade, de motricidade, de carência afetiva, de carência econômica, de carência cultural.

Os registros no caderno de ocorrências vêm se tornando inoperantes, caducos. Com as novas políticas de proteção à infância, alguns registros analisados poderiam ser considerados assédio moral, *bullying*. A nova economia disciplinar possui formas de controle muito mais tênues. Em vez de chamar os pais para reclamar, promovem reuniões com especialistas, como na Escola de Pais. Em vez de registrar no caderno de ocorrências, existem as câmeras que são provas muito mais eficientes que a confissão. Em vez de corpos dóceis, formam corpos flexíveis. Em vez de práticas de vigilância, práticas de controle.

Mas os registros também nos mostram que existem formas de resistência. Os alunos reincidentes no caderno de ocorrências nos fazem refletir sobre as sujeitos que escapam às práticas de controle, disciplinarização e vigilância na escola, que ocupam os espaços vazios deixados pelas práticas de captura do sujeito. Não falar e falar o que não se espera ouvir são formas de resistir. Realizar novamente o comportamento inadequado também. São esses alunos que fazem os adultos buscarem outras formas de se fazer e questionar para que serve o caderno de ocorrências. As resistências aparecem também em alguns profissionais que dispensam esse mecanismo. Nem todos os professores estão figurados como aqueles que encaminham os alunos para a direção. Isso significa que eles buscam formas de trabalhar as situações ditas inadequadas com outras estratégias, agindo como mediadores nos conflitos, fazendo bons planejamentos que levam os alunos a participarem das aulas e fazerem as atividades. Quando os pais vão até a escola reclamar de comportamentos dos profissionais, eles estão dizendo que a escola precisa repensar a postura autoritária perante os alunos. Quando eles não vão à escola quando são chamados, eles estão se negando a aceitar que a escola determine formas de conduta em sua família.

Chama a atenção o termo *envolvido*, que se refere aos sujeitos que tiveram alguma relação com a ocorrência registrada e que também se refere a estar envolto, ou seja, capturado pelas práticas disciplinares. Mas também significa que está engajado, que tem uma atuação ativa, que questiona e confronta essas relações de poder. É dessa forma que me envolvi apaixonadamente por esta pesquisa. E é dessa mesma forma que gostaria de envolver aqueles que a lerem e que pensam que na escola podem se operar outros modos de se fazer, a partir da desnaturalização das práticas que objetivam e subjetivam os sujeitos.



## REFERÊNCIAS

ANTELO, Estanislao; ABRAMOWSKI, Ana L. **El renegar de La Escuela**: desinterés, apatía, aburrimiento, violência e indisciplina. Rosário: Homo Sapiens, 2000.

BRANCHER, Leoberto. Justiça restaurativa: para além do perdão e da vingança. In: \_\_\_\_\_. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. p. 153-158. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <[http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/cp\\_DL2848.pdf](http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/cp_DL2848.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 9 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

CNPQ. Disponível em:

<<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0079708OOBRFXC>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2009, São Paulo. **Programa e resumos...** São Paulo: Universidade Mackenzie, 2009.

DALLABRIDA, Norberto. Moldar a alma plástica da juventude: a Ratio Studiorum e a manufatura de sujeitos letrados e católicos. **Revista Educação**, Unisinos, v. 5, n. 8, p. 134-150, jan./jul. 2001

\_\_\_\_\_. **Genealogia da escola**. 2007. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1389/1186>>. Acesso em: 19 out. 2011.

DALCIN, Talita Banck. **Os castigos corporais nas escolas domésticas e isoladas do Paraná no século XIX**: disciplina e controle dos corpos. Disponível em: <<http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/Castigos-corporais.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2012.

DSM IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. 1994. Disponível em:

<[http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm\\_janela.php?cod=200](http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm_janela.php?cod=200)>. Acesso em: 13 maio 2012.

FAHRI NETO, León. **Biopolítica em Michel Foucault**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. **Biopolíticas**: as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola**: nem vítimas nem culpados. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. VII-XXXIII.

MEDICALIZAÇÃO. **Pesquisa do metilfenidato**. Disponível em: <<http://medicalizacao.com.br/pesquisa-do-metilfenidato/>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORO, Neiva de Oliveira. “**Livro Preto**”: como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos Campos Gerais – sua base legal, conteúdos e as representações que produzem. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Neiva\\_de\\_Oliveira\\_Moro\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Neiva_de_Oliveira_Moro_artigo.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. A invenção da dislexia e do TDAH. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2009, São Paulo.

NEVES, Dimas Santana Souza. **As armas e as almas: dispositivos disciplinares e a inspeção escolar em Mato Grosso (1889-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa FICA Comigo: enfrentamento à evasão escolar**. Curitiba: SEED, 2009.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PME. Plano Municipal de Educação. Lei n. 3.741/2009, de 29 de setembro de 2009. Mimeografado.

PPP. Projeto Político-Pedagógico. dez. 2007. Mimeografado.

PRADO FILHO, Kléber. **Michel Foucault**: uma história da governamentalidade. Florianópolis: Insular, 2006.

PROERD. **Apresentação**. Disponível em:  
<<http://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>>. Acesso em: 24 out. 2011.

RAMOS, Artur. Castigos de escravos. In: CARNEIRO, Edison (Org.). **Antologia do negro brasileiro**: de Joaquim Nabuco a Jorge Amado. Os textos mais significativos sobre a presença do negro em nosso país. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 125-128.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na Modernidade. In: \_\_\_\_\_. **O governo do aluno na Modernidade**: Foucault pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007. p. 36-45.

RATTO, Ana Lucia Silva. **Livros de ocorrência**: indisciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

RATUSNIAK, Célia. **Ciclo: experiência que deu certo?** O que dizem os professores. 2000. 97 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Curso de Psicologia, Faculdade de Psicologia, Associação Catarinense de Ensino, Joinville, 2000.

REVISTA HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL – HISTEDBR. **Radio Studiorum**. Disponível em:  
<[www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_ratio\\_studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2012.



RI. Regulamento Interno. 29 de setembro de 2008. Mimeografado.

TONON, Eloy. O poder dos coronéis no movimento do Contestado: passagens. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 264-281, maio/ago. 2011.

Disponível em:

<<http://www.slab.uff.br/lcp/pas/artigos/v3n2a62011.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2011.

VARELLA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corsini. **Inclusão e governamentalidade**. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015)>. Acesso em: 24 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth. **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-38.